

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**EDNA MARTA OLIVEIRA DA SILVA**

**OS *GAMES* E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DO  
CONECTIVISMO**

**CURITIBA  
2016**

**EDNA MARTA OLIVEIRA DA SILVA**

**OS *GAMES* E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DO  
CONECTIVISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clarissa Menezes Jordão

**CURITIBA  
2016**

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Edna Marta Oliveira da

Os *games* e aprendizagem de língua inglesa sob a ótica do  
conectivismo / Edna Marta Oliveira da Silva – Curitiba, 2016.  
204 f.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas  
da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa - Games.  
3. Inglês técnico – Aprendizagem em rede. 4. Conectivismo. I. Título.

CDD 428

## TERMO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

### P A R E C E R

Defesa de dissertação da mestranda EDNA MARTA OLIVEIRA DA SILVA para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados CLARISSA MENEZES JORDÃO, IZABEL CRISTINA DE ARAUJO, VANDERLEI JOSÉ ZACCHI e ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM arguiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“OS GAMES E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DO CONECTIVISMO”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLARISSA MENEZES JORDÃO		APROVADA
ADRIANA CRISTINA S. M. BRAHIM		APROVADA
IZABEL CRISTINA DE ARAUJO		APROVADA
VANDERLEI JOSÉ ZACCHI		Aprovada

Curitiba, 26 de fevereiro de 2016

  
Prof. Dr. Antônio Augusto Nery  
Vice-Coordenador



Ata septingentésima vigésima nona, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **EDNA MARTA OLIVEIRA DA SILVA**. No dia vinte e seis de fevereiro de dois mil dezesseis, às quatorze horas, na sala 1005B, 10.º andar, no Edifício Dom Pedro I, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **CLARISSA MENEZES JORDÃO**, Presidente, **IZABEL CRISTINA DE ARAUJO** e **ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM** e **VANDERLEI JOSÉ ZACCHI**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada: "**OS GAMES E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DO CONECTIVISMO**", apresentada por **EDNA MARTA OLIVEIRA DA SILVA**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestrandia sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos Examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora **CLARISSA MENEZES JORDÃO** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de Mestre em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia vinte e seis de fevereiro de dois mil dezesseis. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Dr.<sup>a</sup> Adriana Cristina S. de M. Brahim

Dr. Vanderlei José Zacchi

Edna Marta Oliveira da Silva

Para os meus pais, onde quer  
estejam.

## AGRADECIMENTOS

Enquanto graduanda de Letras, tive a grata oportunidade de ser aluna da Profª Drª Tamara Valente. Em sua tese de doutorado, a professora agradeceu ao povo brasileiro pelos recursos gerados por meio de impostos que permitiram seus estudos na Unicamp. Peço licença à professora e faço a mesma reverência. Agradeço ao povo brasileiro por ter provido minha formação escolar e acadêmica, do ensino básico até a pós-graduação.

À minha amiga Juliana Zeggio Martinez, por sua sugestão durante nossas conversas de final de semana e que resultou na ideia inicial para este trabalho de pesquisa.

À minha orientadora, Profª Drª Clarissa Menezes Jordão por seus questionamentos desestabilizadores que me permitiram um novo olhar a respeito dos *games*.

Às professoras Drª Adriana Brahim e Drª Izabel Araújo, por suas contribuições e apoio nos âmbitos profissional, acadêmico e pessoal.

Ao Profº Dr. Vanderlei Zacchi, por ter aceito o convite para participar da defesa desta dissertação.

Aos alunos *gamers* entrevistados, por sua disposição em contribuir com a minha pesquisa.

Às professoras que permitiram a minha ‘invasão’ em suas aulas durante a minha busca pelos sujeitos desta pesquisa.

À Iara Maria Bruz, por sua parceria nos estudos para o processo de seleção do mestrado.

À Ane Cibebe, por sua ajuda nos contatos com os seus alunos *gamers*.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná, por suas aulas que me proporcionaram um novo olhar sobre o ensinar e o aprender.

A todos os professores e mestres que eu tive ao longo da vida.



*A verdadeira viagem de descobrimento  
não consiste em procurar novas  
paisagens, mas em ter novos olhos.*

Marcel Proust

## RESUMO

Fenômeno cultural das últimas décadas, *games* têm sido tema de discussões não somente em relação à sua influência no comportamento dos indivíduos que passam horas a jogar sozinhos ou com grupos *on line*, mas também em relação ao seu uso em termos educacionais, seja dentro ou fora do espaço escolar. A minha experiência como docente de língua inglesa do Ensino Fundamental permitiu-me o contato com aprendizes que atribuíam aos *games* o seu aprendizado de vocabulário e expressões utilizadas em práticas sociais das quais participavam quando jogavam. Com base em tal observação, a pesquisa que descrevo nesta dissertação teve, como objetivo, observar até que ponto pode-se aprender língua inglesa por meio dos *games* comerciais, uma vez não foram elaborados com objetivos educacionais. Para tanto, utilizei-me de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico a fim de responder ao meu questionamento inicial. Por não encontrar menção ao uso de tecnologias de informação e comunicação nas teorias tradicionalmente utilizadas para explicar os processos de aprendizagem, recorri aos estudos de Siemens (2003; 2004; 2005; 2006; 2008) sobre a aprendizagem na era digital e formação de redes de aprendizagem e que deram origem ao conectivismo, e que tem sido considerada como uma possível alternativa teórica para compreendermos a aprendizagem mediada por artefatos digitais. Além deste autor, também fiz uso das pesquisas de Downes (2012) sobre conhecimento conectivo; de Martino (2014) sobre teorias digitais; de Gee (2003; 2013) sobre o uso *games* comerciais com fins educativos e sobre formação de espaços de afinidade e *games* na educação, sob a perspectiva de Mattar (2012). Para esta pesquisa, entrevistei discentes de Letras Português-Inglês ou Inglês de duas instituições de ensino superior e que se declararam *gamers*. As declarações dos sujeitos nas entrevistas permitiram a análise de como se deram os processos de aprendizagem de língua inglesa desses sujeitos e de que forma poderiam estar relacionadas ao fato de jogarem *games*. Com base em suas declarações, conclui que os sujeitos entrevistados, apesar de atribuírem aos *games* o seu interesse pela língua inglesa, foi em contextos extrajogo e na formação de suas redes pessoais de aprendizagem, aliados ao espaço escolar, que houve a formação de um conhecimento linguístico, conhecimento esse que os permitiu transitarem pelas mais diversas práticas sociais envolvidas ou não no ato de jogar, mas ainda relacionadas aos *games*.

**PALAVRAS-CHAVE:** *games*; conectivismo; língua inglesa; aprendizagem em rede.

## **ABSTRACT**

Due to their influence as a cultural phenomenon in the recent decades, games have been the subject of discussions not only in relation to the impact on the behavior of those who spend hours playing alone or with online groups, but also in relation to the use of games in educational terms, either within or outside the school space. My personal experience as an English teacher in an elementary school allowed me to contact with students that attributed to the games the learning of vocabulary and expressions used in social practices they participated when they played games. Based on such observation, this ethnography-based dissertation aimed to verify to what extent it is possible to learn English through games once they were not developed with educational purposes. As the traditional theories used to explain learning processes do not refer to the use of information and communication technologies, I turned to Siemens (2003; 2004; 2005; 2006; 2008) whose studies on learning in the digital age and the formation of learning networks gave rise to connectivism. Connectivism has been considered as a possible theoretical alternative to understand learning mediated by digital artifacts. In addition to this author, I also based my research on Downes (2012) and his notes on connective knowledge; on Martino (2014) and the digital theories; on Gee (2003; 2013) and the use of games with educational purposes and the formation of affinity spaces, and on the perspective of Mattar (2012) about games on education. In order to achieve the goal of this research, students of Portuguese-English/English Language from two institutions of higher education who had declared themselves as gamers were interviewed. The interviews allowed the analysis of how the English language learning processes of the subjects occurred and how those processes could be linked to the act of playing games. Based on the interviews, it could be concluded that despite giving the games their interest in the English language, the subjects formed their linguistic knowledge by means of their personal learning networks outside the games. This knowledge allowed their fully participation in social practices involved or not in playing games, but still related to them.

**KEY WORDS:** games; connectivism; English language; networked learning.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- SABER ONDE (SIEMENS, 2006, P. 32) .....	85
FIGURA 2 - IDENTIDADE <i>GAMER</i> (KOWERT, 2014).....	87
FIGURA 3 - A APARÊNCIA DOS <i>GAMERS</i> (THE KOALITION, 2013).....	88
FIGURA 4 - MAPA MENTAL DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO COM <i>GAMES</i> .....	146
FIGURA 5 - DOS NÓS ÀS REDES DE APRENDIZAGEM.....	153
FIGURA 6 - MAPA MENTAL DE UMA POSSÍVEL ECOLOGIA DE APRENDIZAGEM NA QUAL SE INSERE A REDE DE APRENDIZAGEM PESSOAL DO SUJEITO DA ENTREVISTA Nº 1 .....	158
FIGURA 7 - <i>WORLD OF WARCRAFT</i> : JOGO CONTRA UM NPC .....	177

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM MENCIONADAS PELOS GAMERS.....	101
TABELA 2 - GAMES MAIS CITADOS PELOS ENTREVISTADOS.....	112
TABELA 3 - VANTAGENS HIPOTÉTICAS DO USO DE MMORPGS EM CALL .....	118
TABELA 4 - TEORIAS DE APRENDIZAGEM CITADAS PELOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	137

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- CARACTERÍSTICAS DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS .....	37
QUADRO 2 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM - TAXONOMIA DE OXFORD (1990) .....	38
QUADRO 3 - TEORIAS DE APRENDIZAGEM E AS 5 PERGUNTAS DE SCHUNK.....	78
QUADRO 4 - OS PERFIS DOS <i>GAMERS</i> PARTICIPANTES COM BASE EM KOWERT E OLDMEADON (2012).....	96

## LISTA DE SIGLAS

ASL – Aquisição de Segunda Língua

CALL – *Computer Assisted Language Learning*

EAD – Ensino a Distância

HQ – Histórias em Quadrinhos

HTML – *Hypertext Markup Language*

IES – Instituição Superior de Ensino

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MMORPG – *Massively Multiplayer On line Role-Playing Game*

NPC – *Non-player character*

PC – *Personal Computer*

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPL – Participação Periférica Legitimada

RPG – *Role-Playing Game*

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

TOEFL - *Test of English as a Foreign Language*

TOEIC - *Test of English for International Communication*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

WOW – *World of Warcraft*



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	19
1 MAS POR QUE ESTUDAR <i>GAMES</i> ? .....	29
1.1 E POR QUE NÃO ESTUDAR <i>GAMES</i> ? .....	40
1.2 E FALANDO SOBRE COMUNIDADES... ..	42
1.2.1 COMUNIDADES DE PRÁTICA, GRUPOS E ESPAÇOS DE AFINIDADE: A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS <i>GAMES</i> .....	44
2 O CONHECIMENTO, AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE REDES: O APORTE TEÓRICO PARA A PESQUISA.....	53
2.1 O QUE MUDA COM A <i>WEB 2.0</i> ? .....	55
2.2 A ESTRUTURA DAS REDES E A FORMAÇÃO DAS CONEXÕES.....	58
2.3 APRENDIZAGEM EM REDE E O CONHECIMENTO CONECTIVO NA ERA DIGITAL .....	63
2.4 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E O CONECTIVISMO .....	74
2.4.1 A TEORIA CONECTIVISTA .....	82
3 ‘OI, EU SOU <i>GAMER</i> !’ .....	86
3.1 MAS O QUE FAZ DE VOCÊ UM <i>GAMER</i> ? .....	88
3.2 TRAÇANDO O PERFIL DOS CANDIDATOS A SUJEITOS DE PESQUISA.....	92
3.3 EM BUSCA DOS SUJEITOS DE PESQUISA .....	93
3.4 AS ENTREVISTAS: VERIFICANDO INFORMAÇÕES NAS FALAS DOS SUJEITOS.....	95

3.4.1 QUEM FICA E QUEM SAI .....	96
3.4.2 'QUERO JOGAR... MAS NÃO SEI INGLÊS!' OS DESAFIOS PARA VENCER A BARREIRA LINGUÍSTICA.....	98
3.4.3 E O <i>GAME</i> MAIS CITADO FOI.....	110
3.4.3.1 INCORPORANDO PERSONAGENS: DOS JOGOS DE RPG PARA OS MMROPG .....	114
3.4.3.2 O <i>WORLD OF WARCRAFT</i> OU, SIMPLEMENTE, <i>WOW</i> .....	119
4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O COMEÇO, O MEIO E O ... FIM? ....	128
4.1 A APRENDIZAGEM VISTA PELAS LENTES TEÓRICAS .....	129
4.2 TRAÇANDO O MAPA DA APRENDIZAGEM DE LI .....	145
4.2.1 O PROCESSO DA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO.....	147
4.2.2 OS <i>GAMES</i> NA MANUTENÇÃO DA PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA.....	161
4.3 OS ESPAÇOS DE AFINIDADE NA FORMAÇÃO DO DOMÍNIO SEMIÓTICO DOS SUJEITOS.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	176
REFERÊNCIAS.....	188
ANEXOS .....	199

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Nas últimas décadas, muito tem sido discutido a respeito do impacto das tecnologias de informação e comunicação (doravante, TIC) em nosso cotidiano, especialmente após o advento da internet (MARCUSCHI, 2005; KENSKI, 2007; VALENTE E DAMSKI, 1995). Não conseguimos mais imaginar como vivemos sem elas até então, tal é a nossa dependência em relação ao seu uso. Ações simples como ir ao banco para pagar uma conta não se fazem mais necessárias: pode-se executar a mesma operação a partir de um celular com acesso à internet. Foi também por causa das TIC que nossa sociedade globalizada viu suas fronteiras caírem por terra. O compartilhamento de informações atingiu tamanha velocidade que também alterou nossos conceitos em relação ao tempo e espaço, pois, ainda que separados por longas distâncias físicas, temos a impressão de que estamos todos muito próximos. Com isso, pudemos testemunhar o encontro de pessoas e culturas das mais diversas, graças às novas formas de comunicação e interação em rede, presentes em nossa sociedade.

Sou fruto da geração *baby boomer*<sup>2</sup> – aqueles nascidos no período pós-segunda guerra mundial até a década de 1960 – e que teve que se adaptar ao uso das TIC. Alguns da minha geração não deram conta e, simplesmente, as ignoram. Outros – e eu mesma me incluo nesse segundo grupo – tentaram se adaptar. O meu caso, em específico, afirmo sem hesitação que foi um ‘amor à primeira vista’. Quando a internet tornou-se pública e fui apresentada a ela, encantou-me o fato de poder acessar diferentes fontes de informação, as suas novas formas de comunicar e tudo mais. Naquela época, ainda trabalhando como *designer* e dadas as atividades pertinentes à minha profissão, as TIC provaram ser instrumentos riquíssimos de possibilidades, fosse no desempenho

---

<sup>1</sup> Durante o mestrado, produzi alguns artigos relacionados ao tema da minha pesquisa. Versões modificadas foram incluídas nesta dissertação e os textos originais estão indicados nas referências.

<sup>2</sup> Por questões de estilo, optei pela forma italizada de palavras ou expressões em língua inglesa nesta dissertação para dar destaque, mesmo sendo já recorrentes em português.

das atividades em si, na interação com outros colegas ou na busca ou resgate de informações.

Quando abracei a carreira docente na área de ensino de língua inglesa (doravante, LI), chocou-me o fato de encontrar um cenário exatamente oposto, no qual o uso das TIC era praticamente ausente das práticas pedagógicas e o livro didático era quase sempre o único recurso utilizado. Em cursos livres ou escolas regulares onde atuei/atuo, tenho observado que o livro didático costuma ser o tipo de mídia mais utilizado na aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante, LE). As práticas pedagógicas tradicionais que fazem uso desse tipo de mídia, geralmente, acabam sendo expositivas, durante as quais o professor fala e alunos ouvem. Com base em minha experiência como docente de LI e na observação que faço dos meus alunos, percebo o quanto eles são expostos a outras mídias interativas, ricas em sons, imagens e possibilidades de escolha daquilo que querem ver, ouvir, ler ou escrever e percebo o quanto é desafiador para qualquer professor competir com tamanha diversidade tecnológica.

Ainda que haja um descompasso entre o espaço escolar e a sociedade como um todo em relação ao uso das TIC, esforços têm sido feitos por parte do mercado editorial ao incluir jogos educativos digitais nos materiais didáticos. Além disso, o próprio Ministério da Educação (doravante, MEC), por meio do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático de 2014<sup>3</sup>, incentiva a inclusão e uso das TIC como material didático para as diversas áreas do conhecimento.

Considero oportuno posicionar-me em relação às formas como as relações de ensino e aprendizagem se dão no contexto do espaço escolar. Entendo que a escola deve fornecer o mais amplo leque de oportunidades para a aprendizagem e, como educadora, sinto-me no dever de incentivar meus alunos a aprenderem socialmente. Se percebermos a sociedade atual como altamente tecnológica, então acredito que o ‘social’, nesse contexto, não se limita à relação com outro, face a face, mas também se refere às interações que ocorrem no mundo *on line*. E, nesse sentido, há de serem consideradas as novas formas de aprender que surgem a partir de práticas sociais existentes no espaço digital.

---

<sup>3</sup> Irei abordar o PNLD de 2014 no capítulo 1.

Não é meu intuito, neste trabalho, tratar da educação formal que ocorre dentro do espaço escolar. Quando apresento aqui a percepção de um quadro de aprendizagem que ainda resiste ao uso das TIC é somente para informar o local de onde falo, pois, desde o início da minha carreira na área de Letras, tenho vivido dentro da estrutura do espaço escolar, rígida, verticalizada e centralizada na figura do docente. Minha percepção, sobre era das TIC, é de que o conhecimento também se dá nas redes que se formam fora do contexto escolar e que agora ganham força quando mediadas por artefatos digitais. Foi isso o que me instigou a pensar como as novas gerações aprendem na era digital, pois tal metamorfose nos modos de aprender (ALVES, 2004) está diretamente relacionada à influência das TIC. Essa é a mesma percepção de Prensky (2001, p. 1), ao afirmar que “nossos alunos mudaram radicalmente” e que “os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema educacional foi projetado para ensinar<sup>4</sup>”. Para esse mesmo autor,

[...] os alunos de hoje pensam e processam informação fundamentalmente diferentemente dos seus predecessores. Essas diferenças vão mais longe e mais fundo do que a maioria dos educadores suspeitam ou percebem. “Tipos de experiência diferentes levam a estruturas cerebrais diferentes”, afirma Dr. Bruce D. Perry da Baylor College of Medicine. É provável que o cérebro de nossos alunos tenham mudado fisicamente – e sejam diferentes dos nossos – como resultado da forma como cresceram. Mas se isso é ou não literalmente verdadeiro, a única coisa que podemos ter certeza é que os seus padrões de pensamento mudaram (PRENSKY, 2001, p. 1).<sup>5</sup>

As novas gerações às quais Prensky se refere são também conhecidas como a geração de “nativos digitais”<sup>6</sup> dada a sua familiaridade com a tecnologia.

---

<sup>4</sup> No original: “Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach”. (esta tradução e todas as demais são de minha responsabilidade).

<sup>5</sup> No original: [...] today’s students think and process information fundamentally differently from their predecessors. These differences go far further and deeper than most educators suspect or realize. “Different kinds of experiences lead to different brain structures”, says Dr. Bruce D. Perry of Baylor College of Medicine. As we shall see in the next installment, it is very likely that our students’ brains have physically changed – and are different from ours – as a result of how they grew up. But whether or not this is literally true, we can say with certainty that their thinking patterns have changed”.

<sup>6</sup> Termo cunhado por Marc Prensky (2001) para se referir às pessoas que nasceram na década de 1980 e cresceram num contexto de uso de artefatos digitais.

Mattar (2010, p. 10) compartilha as mesmas percepções daquele autor, ao afirmar que “nossos alunos [...] são hoje falantes nativos da linguagem digital dos computadores, *videogames* e Internet”. O pensamento linear da escola tradicional não está em sintonia com o pensar hipertextual<sup>7</sup> dos nativos digitais. Portanto, “novas abordagens [...] são necessárias para dar conta das práticas de ensino e aprendizagem em um cenário de ambientes virtuais e redes” (MATTAR, 2013, p. 21) e torna-se “fundamental compreender e interagir com uma geração que vive em processo de completa metamorfose” (ALVES, 2004, p. 29).

Minhas observações a partir da minha prática docente sobre as TIC recaíram em especial sobre os *games* comerciais<sup>8</sup>, pois durante certo período, tive contato com vários alunos que compartilhavam comigo suas vivências quando jogavam. Percebi que havia um interesse pelas expressões e léxico utilizados nesse contexto e suas falas sobre os *games* demonstravam um bom grau de envolvimento com as práticas demandadas pelo ato de jogar. Ali, havia um uso de LI em um contexto real e meus alunos, apesar de serem ainda muito jovens, transitavam por esses espaços com facilidade.

Tal percepção levou-me a questionar como aconteceria essa aprendizagem de LI por meio dos *games* e tentei identificar se, entre as teorias de aprendizagem consideradas canônicas na área da Linguística Aplicada, haveria alguma que pudesse fornecer subsídios que explicassem a aprendizagem do inglês num contexto tão inusitado quanto o dos *games*. Essa minha dúvida encontrou eco nas pesquisas de Mattar (2009), a respeito de uma teoria cujo foco seja a aprendizagem no mundo digital. Para Mattar (2009), o

---

<sup>7</sup> O *pensar hipertextual* remete à ideia de hipertexto. Segundo definição do Dicionário *on line* Aulete (2015c), *hipertexto* é o “texto ou conjunto de textos cuja organização permite a escolha de diversos caminhos de leitura por meio de remissões que os vinculam a outros textos ou blocos de texto. [...] Texto ou conjunto de textos disponíveis em mídia eletrônica e acessados por computador, organizados de modo que se possa percorrê-los por meio de *links*, ou por relação entre elementos correlatos, e não só sequencialmente”. Ou seja, pensar hipertextualmente significa pensar de uma forma não linear.

<sup>8</sup> Apesar de no português ser possível o termo ‘jogos eletrônicos’, opto pela sua versão em inglês por ser o termo mais utilizado entre aqueles que jogam. Além disso, uso o termo ‘comercial’ somente aqui na introdução deste trabalho para distinguir dos *games* educativos, mesmo sendo estes últimos também ‘comerciais’, uma vez que estão presentes no mercado editorial de materiais didáticos. Portanto, ao longo deste trabalho, quando os *games* forem mencionados, estarei me referindo somente aqueles produzidos com a finalidade de entretenimento.

aprendizado via recursos eletrônicos baseia-se na premissa da mudança do perfil do jovem da era digital e no fato de ser uma geração que viu no computador e nos *games* uma nova forma de lazer. Criou-se, com isso, um novo perfil cognitivo que traz consigo um novo estilo de aprendizagem. Mattar (2009) acredita que “boa parte dos dados que colhemos e das teorias que formulamos no passado, sobre como as pessoas pensam e aprendem, podem não se aplicar mais”.

Mas por que precisamos de uma teoria para explicar como ocorre a aprendizagem de uma língua? Porque, como apontam Larsen-Freeman e Cameron (2008), é a partir da escolha, do recorte teórico que fazemos, que tentamos entender e explicar os fenômenos que ocorrem ao nosso redor. A teoria é o prumo que nos orienta sobre quais perguntas devem ser formuladas, além de guiar a geração de dados e explicações sobre eles. Talvez seja justamente a falta de uma teoria de aprendizagem com as TIC um dos motivos pelos quais há pesquisadores resistentes à ideia de considerá-las eficazes para aprendizagem.

Foi assim que, numa tentativa de suprir a necessidade em relação a uma teoria que desse conta de explicar os novos processos de aprendizagem emergentes na era digital, decidi recorrer aos estudos de Mattar (2012) sobre ensino a distância, uma vez que esta é uma modalidade de ensino que tem nas TIC os principais recursos/ferramentas para promover as interações que ocorrem entre alunos e professores. A partir de Mattar (2012), entrei em contato pela primeira vez com o conectivismo, teoria proposta por George Siemens (2004). Segundo Mattar (2012), apesar de o conectivismo ser questionado por alguns pesquisadores enquanto uma nova teoria para aprendizagem da era digital (VERHAGEN, 2006; KOP e HILL, 2008; BELL, 2010), Mattar (2012, p. 16) acredita que “é possível posicioná-lo como o desenvolvimento do construtivismo para o atual cenário do uso da tecnologia na educação, funcionando assim como uma filosofia para uma EaD alternativa ao fordismo”, pois, segundo esse mesmo autor,

aprender não é mais um processo que está inteiramente sob o controle do indivíduo, uma atividade interna, individualista; está também fora de nós, dentro de outras pessoas, em uma organização ou em um banco de dados, e essas conexões externas, que potencializam o que podemos aprender, são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento (MATTAR, (2012, p. 17)

Percebi no conectivismo uma possibilidade teórica que poderia contribuir para a compreensão a respeito da aprendizagem mediada pelas TIC, com ênfase na aprendizagem de LI como LE para falantes de português no contexto dos *games*. Sendo assim, as ideias de Siemens foram o eixo condutor desta pesquisa, pois há de se pensar em novas formas de ensinar, uma vez que a forma de aprender da geração nativa digital mudou.

Portanto, a partir do que foi apresentado até agora com relação às TIC, aos *games*, ao novo perfil do nativo digital que emerge no século XXI e pelo fato de a LI ser o idioma predominante nas interações que ocorrem entre *gamers* e com o próprio jogo, estabeleci como base para minha investigação o fato de a aprendizagem de LI poder ser favorecida pelo contexto dos *games*, a partir de seu uso como forma de entretenimento. Para tanto, parti, inicialmente, das seguintes asserções<sup>9</sup>:

1. Os *gamers*, falantes de português como língua materna, aprendem LI a partir do contexto dos *games*, dadas as necessidades de interação com o jogo e com outros *gamers* em situações concretas de uso do inglês.
2. Há, nos *games*, fatores que propiciam a aprendizagem de LI por falantes de português como língua materna.
3. O contexto dos *games* favorece a formação<sup>10</sup> do conhecimento de LI, uma vez que apresentam características semelhantes à formação do conhecimento

---

<sup>9</sup> Nesta pesquisa, uso o termo 'asserções' em substituição ao termo 'hipóteses' tomando como base as ideias de Bortoni-Ricardo (2008). Para esta autora, "na pesquisa qualitativa não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos. A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53).

<sup>10</sup> Uso, ao longo do texto, a ideia de "formação" de conhecimento proposta por Downes (2012) e não de "construção", termo esse recorrente nas teorias construtivista e sócio construtivista. Downes entende o conhecimento da era digital como conjunto de conexões formadas por ações e experiências. Portanto, para este autor, o conhecimento não pode nem ser transferido de uma pessoa para outra e muito menos construído. O conhecimento aconteceria quando nos conectamos a diferentes redes e interpretamos as novas informações. Tais conexões ser formariam naturalmente, por associação. Portanto, para Downes (2012), dizer que o conhecimento é "construído" dá uma ideia de algo intencional, ao passo que o conhecimento da era digital acontece dependendo das redes às quais estamos ligados.



distribuído em rede, pois esse é um espaço no qual a comunicação e a troca de informação ocorrem de forma tanto coletiva quanto colaborativa.

A fim de encontrar subsídios que me possibilitem confirmar ou não a pertinência dessas asserções que ora apresento, estabeleci os seguintes objetivos específicos que nortearam este trabalho de pesquisa:

1. Elencar as estratégias de aprendizagem de LI utilizadas por *gamers* participantes desta pesquisa, nas práticas sociais advindas de espaços de afinidade<sup>11</sup>.
2. Analisar os *games* mais populares entre os participantes da pesquisa, em busca das oportunidades que oferecem para a aprendizagem de LI.
3. Observar as relações estabelecidas pelos *gamers* participantes da pesquisa (licenciandos em Letras Português/Inglês ou Inglês<sup>12</sup>) entre o conhecimento acadêmico sobre estratégias de aprendizagem de inglês e suas vivências como aprendizes nas situações dos jogos.

A fim de atingir tais objetivos, de modo a permitir a verificação das asserções, a pesquisa é de caráter qualitativo. A escolha por esse tipo de pesquisa deveu-se ao fato de essa abordagem considerar que

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento--chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2005, p.20)

Optei por esse tipo de abordagem, pois concordo com André (1995, p. 17) que defende “uma visão holística dos fenômenos [...] que leve em conta todos

---

<sup>11</sup> Escolhi este termo proposto por Gee (2013) em substituição ao de comunidade de prática de Lave e Wenger (1991). No item 1.2.1 do capítulo 1 apresento essa discussão.

<sup>12</sup> Mais detalhes sobre a escolha deste tipo específico de universo de sujeitos para a pesquisa no item 3.2 do capítulo 3.

os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Utilizei ainda as ideias da mesma autora ao associá-las à abordagem qualitativa um cunho etnográfico, pois

a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Por isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Com a finalidade de compreender os processos envolvidos ao jogar um *game* e nas interações entre seus usuários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas como um dos instrumentos para geração de dados. Além da entrevista semiestruturada, foi aplicado um questionário com perguntas de múltipla escolha, de modo a ser possível traçar não somente o perfil dos sujeitos em relação à sua formação acadêmica e atuação profissional, mas também idade, gênero e estilo de vida em relação aos *games* e ao contato com outras línguas, além do português e inglês.

Para atingir os objetivos e verificar as asserções aqui apresentadas, parti de pressupostos teóricos sobre aprendizagem em rede e formação de conhecimento conectivo; formação de espaços de afinidade, além de pesquisas a respeito dos *games* como propiciadores de aprendizagem. Ao determinar tais perspectivas teóricas, pretendi obter os fundamentos necessários para o que será discutido ao longo desta dissertação. Sendo assim, em paralelo à teoria conectivista de Siemens (2004; 2005; 2006; 2008), que será o principal recorte teórico da minha pesquisa, usei estudos sobre conhecimento conectivo e de formação de redes de Downes (2012) e Siemens (2003; 2005; 2006); estudos sobre teorias digitais de Martino (2014); pesquisas de Gee (2003; 2013) sobre o uso *games* comerciais com fins educativos; sobre a formação de espaços de afinidade a partir de Gee (2013) e sobre *games* na educação sob a perspectiva de Mattar (2012).

A partir das perspectivas teóricas desses pesquisadores, apresento aqui os *games* como um espaço no qual é possível a aprendizagem de língua em um contexto autêntico. Dou ênfase, entretanto, à questão da informalidade nesse espaço, pois *gamers* jogam por diversão e não porque estão ansiosos por aprender um novo idioma. Um *game* implica, basicamente, em ludicidade. A

aprendizagem que pode emergir do contexto dos *games* deve ser vista como consequência, como um subproduto do ato de jogar e não como o objetivo em si. “O aprendizado necessita de motivação para um envolvimento intenso, o que é atingido pelos *games*, principalmente aqueles que pressupõem uma longa curva de aprendizado, mas não pela escola atual”, para usar as palavras de Mattar (2010, p. xiii). Há um mundo em ebulição quando o assunto são os *games*, pois *gamers* não somente são usuários, mas também produtores de conteúdo. E, nessas relações surge, por vezes, a LI como forma de espaço de construção de sentidos.

Sendo assim, a proposta desta pesquisa foi o de contribuir com os estudos da Linguística Aplicada, no sentido de apresentar caminhos possíveis para a aprendizagem de LI a partir de componentes midiáticos oriundos do ciberespaço, com base nas interações que ocorrem no mundo *gamer*. A fim de apresentar os resultados do meu trabalho, organizei esta dissertação em quatro capítulos, além das considerações finais, conforme descrevo a seguir.

No capítulo 1, apresento alguns pesquisadores que, assim como eu, acreditam que *games* favorecem a aprendizagem. Nesse sentido, considere relevante para esta pesquisa questões a respeito dos *games* e sua influência no comportamento de seus usuários, além de ideias pré-concebidas sobre tais artefatos e que geram uma imagem negativa enquanto forma de entretenimento. Abordo também a formação de espaços de afinidade no contexto dos *games* e que atuam no intercâmbio dos saberes construídos nesses espaços.

No capítulo 2, discorro sobre o arcabouço teórico sobre o qual fundamentei a pesquisa para responder às asserções por mim estabelecidas. Incluem-se aqui um breve panorama sobre as teorias de aprendizagem tradicionais, discussões sobre a formação de redes de aprendizagem, aprendizagem em rede, além da teoria conectivista.

No capítulo 3, trago à luz da discussão a formação da identidade *gamer* e que norteou a seleção dos sujeitos entrevistados para esta pesquisa. Apresento a seleção dos sujeitos de pesquisa e as informações obtidas por meio dos questionários e entrevistas realizadas, de forma a obter subsídios que dessem conta de responder aos objetivos propostos nesta introdução.

No capítulo 4, discorro sobre as minhas análises a partir das observações feitas ao longo das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, especialmente em relação ao conectivismo.

Nas considerações finais, exponho as minhas percepções sobre a pertinência dos pressupostos que estabeleci no início da minha pesquisa, em relação ao campo e à teoria apresentados.

Com isso, espero indicar caminhos possíveis para que outros pesquisadores da Linguística Aplicada que, assim como eu, inquietam-se ante ao uso das TIC como propiciadoras de aprendizagem de LE. Este é o motivo pelo qual uma pesquisa sobre *games* se justifica. Percebo que tanto as TIC quanto os *games* em si são temas altamente instigantes e há ainda uma longa jornada a ser seguida antes de termos delineado mais claramente suas potencialidades no âmbito da aprendizagem de línguas.

## 1 MAS POR QUE ESTUDAR GAMES?

A pergunta que dá o título a este capítulo foi a mais recorrente que ouvi nesses dois últimos anos, período durante o qual me debrucei sobre o fantástico mundo dos *games*. Tal pergunta retrata o estranhamento causado em algumas pessoas quando eu mencionava o tema da minha pesquisa. Atribuo esse estranhamento ao fato de eu mesma não ter semelhança alguma com o estereótipo que se espera de um *gamer*. Mas a minha opção por *games* tem um motivo, oriundo da minha prática docente enquanto professora em um centro de línguas, localizado em Curitiba, no estado do Paraná.

Meu público-alvo, na época, girava entre aprendizes cuja faixa etária ia dos 9 aos 12 anos. Era muito comum o fato de os meus alunos trazerem para dentro da sala de aula as suas experiências com as mais diversas mídias, utilizadas, inclusive, como formas de lazer. Havia um interesse por parte dos alunos em relação a expressões, situações e léxico utilizados não somente em redes sociais, mas também nos *games*, uma vez que o inglês, na maioria das vezes, é a língua utilizada nesses ambientes. Certamente, não fui a única a perceber esse interesse, uma vez que o próprio mercado editorial de livros didáticos para o ensino de LI também está atento aos gostos desses aprendizes e, por isso, já têm desenvolvido *games* com objetivos educacionais. Eu, particularmente, utilizava alguns deles. Mas, para a minha surpresa, boa parte dos meus alunos não se interessava por esse tipo de *game*. Motivo? Segundo meus alunos, eram fáceis demais e muitos os consideravam ‘coisas de criancinhas’. Ou seja, o *game* com objetivos educacionais, a partir da fala daqueles alunos, parece não ser tão atrativo quanto os comerciais e, com isso, meus alunos não tinham prazer em jogar. Perguntei-me, então, até que ponto *games* poderiam propiciar, de alguma forma, o contato dos aprendizes com a LI em contexto autêntico de uso de língua, já que a grande maioria desses artefatos tem o inglês como a língua de comunicação, além de ter uma boa aceitação entre os aprendizes. Isso sem mencionar o fato de que os *games* favorecem a interação entre *gamers*, pois muitos jogos são *on line* e, por vezes, há o encontro entre *gamers* de diferentes nacionalidades.

A minha percepção a respeito dos *games* e da sua relação com LE é a mesma observada por Cornillie et al (2012) ao afirmarem que, desde o surgimento dos *games on line* para computadores pessoais (ou PC), ampliaram-se as possibilidades de interação em LE e, até mesmo, de situações em que o uso de mais de uma língua também ocorre. Pelo viés do entretenimento, os *games* criam a possibilidade de tornar o aprendizado de LE prazeroso e significativo, ainda que não seja esse conhecimento o seu objetivo primeiro.

O que pretendo com esta pesquisa é investigar até que ponto as práticas sociais existentes no contexto dos *games* podem contribuir para aprendizagem de LI. Entretanto, devo ressaltar que não é meu intuito verificar que tipo de língua é essa que surge, quando trato de uma possível formação de conhecimento linguístico propiciada pelo contexto dos *games* e até que ponto essa língua poderia ser utilizada para fins de comunicação em outros contextos. Mas, pelo fato de ter selecionado como sujeitos de pesquisa licenciandos de Letras Português/Inglês ou Inglês que se declararam *gamers*, parto do pressuposto que esses sujeitos dão conta minimamente de um conhecimento linguístico que os permitiria transitar não somente em contextos de jogo, mas também extrajogo, podendo este último estar relacionado ou não ao mundo *gamer*.

Seja qual for a língua que surge a partir do ato de jogar, ela contribui para a formação de sentidos e para a construção de uma identidade *gamer*, identidade essa que irá conviver com as demais identidades dos sujeitos desta pesquisa, aos moldes do que propõe Hall (1999). Além disso, concordo com Pennycook e Makony (2006) quando esses autores propõem “desinventarmos” aquilo que chamamos de língua “para encontrarmos formas de repensarmos língua no mundo contemporâneo” <sup>13</sup> (PENNYCOOK; MAKONY, 2006, p. 3). Não se pode considerar línguas como entidades fixas, mas em “constante mudança, e em fluxo. Sendo assim, quaisquer esforços para demarcar as fronteiras de uma língua em particular irão ao máximo fornecer um recorte da língua em um lugar

---

<sup>13</sup> No original: “[...] to find ways of rethinking language in the contemporary world.”

e tempo específicos”<sup>14</sup> (REAGAN<sup>15</sup>, 2004, p. 44 *apud* PENNYCOOK; MAKONY, 2005, p 137). Ou seja, apesar de não ser meu objeto de pesquisa a observação da língua que emerge nas interações que acontecem no mundo *gamer*, afirmar que essa língua não pode ser utilizada em outros contextos deixa transparecer um caráter muito restritivo e não coaduna com as perspectivas de Reagan (2004) e Pennycook e Makony (2005; 2006) apresentadas anteriormente.

Além disso, não se pode negar que há práticas sociais envolvidas quando se joga um *game* que fazem uso de LI, e “conhecer uma prática social sempre envolve reconhecer várias formas distintas de agir, interagir, interpretar, valorar, sentir, conhecer e usar objetos e tecnologias diversas que constituem a prática social”<sup>16</sup>, conforme indica Gee (2003, p. 15). O autor também percebe a língua em uso como uma das práticas exercidas pelos *gamers* nas suas interações. Gee (2008, p. 36) aponta que

video *games* são bons para situar a língua dentro de um contexto de diálogo, experiência, imagens e ações. Não são como livros-textos, cheios de palavras e definições. Eles permitem que a língua seja situada. Além disso, bons *games* dão informação verbal num momento muito próximo ao seu uso ou de acordo com a necessidade do jogador. Os jogos não dão aos jogadores uma quantidade de palavras fora de contexto antes de serem usadas, ou antes, de serem úteis ou necessárias.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> No original: “[...] constantly changing, and in flux, and thus any effort to demarcate the boundaries of a particular language are inevitably at best able to provide a snapshot of the language at a particular time and place”.

<sup>15</sup> REAGAN, T. Objectification, positivism and language studies. **Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal**. Michigan, v. 1, n. 1, p. 41-60, 2004.

<sup>16</sup> No original: “[...] knowing about a social practice always involves recognizing various distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, knowing, and using various objects and technologies that constitute the social practice”.

<sup>17</sup> No original: “Video games are good at putting language into the context of dialogue, experience, images, and actions. They are not textbooks full of words and definitions. They allow language to be situated. Furthermore, good video games give verbal information “just in time”—near the time it can actually be used—or “on demand,” when the player feels a need for it and is ready for it. They don’t give players lots and lots of words out of context before they can be used and experienced or before they are needed or useful.”

Somando-se às questões linguísticas, Gee (2003) também aponta os *games* como uma mídia que podem favorecer à aprendizagem – seja de língua ou de outras áreas do conhecimento. No Brasil, esta mesma percepção é observável no edital do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2014, pois indica a inclusão e o uso de recursos audiovisuais, jogos eletrônicos educativos, simuladores e infográficos animados no material didático dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos).

Chamou-me a atenção o fato de o MEC considerar tanto os jogos eletrônicos quanto os simuladores como objetos educacionais, assim como a descrição feita de tais artefatos, especialmente em relação à questão do entretenimento e da sua característica imersiva e de interação<sup>18</sup>. Na descrição de jogo eletrônico e simulador são usadas o substantivo ‘entretenimento’ e o verbo ‘interagir’. O primeiro remete à situação de diversão; o segundo, à participação efetiva do usuário para atingir um objetivo. Tais termos denotam a preocupação do MEC em fornecer aos alunos do Ensino Fundamental, além do contato com a tecnologia, uma forma de ensino atrativa, divertida e cujo foco seja, de fato, o aprendiz. A mesma visão é compartilhada por Meira (2012), pois, para a autora, “deve-se incorporar na educação, de forma balanceada, os ‘encantamentos, visões, curiosidade, que fazem parte da tecnologia do século 21” (MEIRA, 2012).

Esses aspectos constantes no PNLD corroboram também a ideia defendida por Alves (2004) em relação ao efeito que o jogo tem sobre quem o utiliza. Segundo a autora, o jogo é catártico em sua essência, uma vez que, por meio do jogo, é “possível desencadear processos de repetição, recordação e elaboração” (ALVES, 2004, p. 22). As atividades propostas em *games* permitem ao indivíduo vivenciar situações, buscar alternativas e, até mesmo, superar seus medos. Para a mesma autora, a repetição é a base do brincar e permite a reelaboração de emoções e sentimentos, conectando crianças, adolescentes e

---

<sup>18</sup> Segundo o edital do PNLD, jogo eletrônico “[...] é uma categoria de software de **entretenimento** cujo objetivo da interação envolve completar uma tarefa, vencer um desafio, obter a maior pontuação, derrotar um adversário (real ou imaginário) ou permanecer o maior tempo possível no jogo [...]” (BRASIL, 2011, P. 77) e o simulador é um “software ou gráfico interativo que demonstra um processo ou mecanismo que permite ao usuário observá-lo ou **interagir com ele** de maneira análoga ao processo ou mecanismo simulado, obtendo resultados realistas [...]” (BRASIL, 2011, p.78) (grifos meus).



adultos. Alves (2004, p. 23) conclui que isso “explica o prazer vivenciado pelos jogadores de diferentes idades na interação com os jogos de maneira geral e em especial, com os *games* eletrônicos que emergem como elementos da cultura da simulação”.

A questão do entretenimento é a marca mais forte dos *games*. Milhões de usuários ao redor do mundo passam horas, dias, jogando com outros *gamers* ou mesmo sozinhos. Ainda que apresentem diferentes graus de complexidade, *games* exigem de seus usuários um pensar rápido, ágil e envolvem estratégias sofisticadas para que um objetivo seja atingido. Isso sem mencionar o fato de que boa parte deles não somente favorece o convívio em grupo – mesmo no mundo virtual – mas também a socialização e a interação entre pessoas que podem viver tanto dentro do mesmo espaço geográfico quanto do outro lado do planeta. Isso, portanto, justifica o meu interesse em pesquisá-los no âmbito da aprendizagem em um contexto real de uso de LI.

Na época em que fui professora do Ensino Fundamental, pude observar que a influência das TIC nas vidas dos meus alunos não se limitava somente ao uso de artefatos digitais, mas também envolvia certa habilidade em procurar informações, resolver problemas, associar ideias que não seguem o fluxo de um pensamento linear de um imigrante digital. Nativos digitais típicos, meus alunos passavam boa parte de seu tempo de lazer conectados à internet e, mais especificamente, jogando *games*. Aqui, recorro à Alves (2009) para corroborar minha observação. Esta autora apresenta dados sobre o crescimento do mercado dos *games* nos últimos anos, a ponto de ultrapassar a própria indústria cinematográfica, graças aos *gadgets*<sup>19</sup> mais modernos e potentes e ao acesso a redes móveis e banda larga, que permite conexão em qualquer local onde haja uma rede *wireless*. Tal panorama colocou o Brasil, em 2012, na quarta posição como “maior mercado do mundo no segmento de jogos digitais, com 35 milhões de usuários” (SEBRAE, 2013). É o apelo ao entretenimento e à diversão proporcionados pelos *games* que impele seus usuários a serem participantes ativos desse fenômeno da sociedade contemporânea.

---

<sup>19</sup> Segundo o dicionário *on line* Aulete (2015b) *gadget* é um “dispositivo mais engenhoso do que útil ger. eletrônico ou de pilha”.

Não é à toa que os *games* têm sido alvo de discussões a respeito dos possíveis comportamentos que podem ser desencadeados nos *gamers* e também a respeito do seu uso como recurso de aprendizagem. Prensky (2012) cita a pesquisa feita por Patricia Marks Greenfield, professora de psicologia da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, Estados Unidos. Greenfield<sup>20</sup> (1984 *apud* PRENSKY, 2012, p. 73-74) descobriu que os *games* promovem o desenvolvimento de certas habilidades, quais sejam:

Jogar *videogames* aumenta a habilidade da leitura de imagens visuais como representações do espaço tridimensional (competência representacional). [...].

A habilidade com jogos de computador aprimora outras habilidades do pensamento – o que acontece de forma espontânea – como a habilidade de fazer dobraduras mentalmente [...].

Como ninguém lhe diz as regras antes do jogo, o videogame aprimora as habilidades para ‘descobrir as regras’ por meio da observação, de teste de hipóteses, de tentativa e erro. Nas palavras de Greenfield, ‘o processo de fazer observações, formular hipóteses e descobrir as regras que regem o comportamento de representações dinâmicas é, basicamente, o processo cognitivo da descoberta por indução...o processo do pensamento por trás do pensamento científico’. Segundo ela, os jogos de computador exigem essa habilidade.

As habilidades adquiridas com os *videogames* são transferidas e levam à melhor compreensão das simulações científicas, devido à capacidade aumentada de decodificar a representação icônica dos gráficos computacionais.

Jogar *videogames* aprimora as habilidades do jogador em atividades que requerem ‘atenção dividida’, como o monitoramento simultâneo de diversos locais, ajudando-o a ajustar suas ‘estratégias de emprego de atenção’ de forma adequada. Os jogadores ganham rapidez em resposta tanto a estímulos esperados quanto aos inesperados. (GREENFIELD, 1984 *apud* PRENSKY, 2012, p. 73-74)

Aos estudos de Greenfield, ousa também acrescentar que os *games* podem ainda atuar como facilitadores de aprendizagem de LI, uma vez que o inglês é o idioma utilizado por muitos dos que jogam *on line* e com *gamers* das mais diferentes nacionalidades. E a língua em uso, em determinados jogos, é essencial para que um grupo de *gamers* possa interagir com e vencer outros grupos adversários, no caso dos jogos em rede. Ainda que o objetivo final do

---

<sup>20</sup> GREENFIELD, P. M. **Mind and Media: the effects of television, video games and computers.** Cambridge: Harvard University Press, 1984.

*game* não seja o de aprender uma língua, mas sim de divertir, o conhecimento do idioma acaba por ser essencial para o sucesso do *gamer* e/ou de sua equipe.

Outro aspecto que me chamou a atenção na pesquisa de Greenfield diz respeito ao fato de a pesquisadora pontuar os *games* como uma forma de aprendizagem de leitura de imagens visuais. Em se tratando do contexto dos *games*, dar conta de jogar exige não somente a compreensão de textos escritos e/ou orais, mas também a compreensão das imagens fixas ou em movimento que estão presentes nos *games* e que os tornam muito atrativos, dada a qualidade gráfica que a maioria deles apresenta. Mesmo vivendo em uma sociedade grafocêntrica, não deixamos à parte o uso de recursos audiovisuais para nos comunicarmos. Basta olhar ao nosso redor para percebermos como recursos de sons e imagens incorporaram-se, ao longo da história da humanidade, à língua escrita. Vivemos imersos num mundo cujo apelo ao visual é extremamente marcante, “de uma maneira tal que tem levado os apocalípticos da cultura ocidental a deplorar o declínio das mídias verbais” (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 13). Obviamente, essa é uma posição um tanto quanto extremista, mas enquanto a língua escrita tem sido tema de boa parte dos estudos de pesquisadores que se debruçam sobre o assunto, o mesmo não pode ser dito a respeito dos estudos da imagem (SANTAELLA; NÖTH. 2008). Por outro lado, não podemos ignorar o fato que o advento das TIC “colocou a linguagem visual em evidência” e, como consequência, emprega o uso de “textos que apresentam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição” (COSTA, 2008, p. 1).

Em tempos de TIC e de mídias como os *games*, exige-se que saibamos como construir significados de modos variados (multimodais) a partir da congruência entre imagens, sons e textos escritos. Conforme observa Rojo (2013, p.8), “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. Somos, portanto, desafiados a compreender os gêneros multissemitóticos que permeiam as mídias digitais. Faz-se necessária uma análise da maneira como podemos atribuir significados aos textos que agregam linguagens diversas, pois surgem outras práticas que demandam habilidades para que possamos compreender

uma mensagem. Sendo assim, amplia-se o conceito de letramento<sup>21</sup>, oriundo da década de 1980, que tomava como base o texto escrito e expande-se para o de multiletramentos, proposto pelo *New London Group* em 1996. Ao adicionar o prefixo “multi” ao termo letramento, Rojo (2013, p. 14) afirma que o grupo

busca justamente apontar, já de saída [...] para dois tipos de ‘múltiplos’ que as práticas de letramentos contemporâneos envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

A autora conclui, então, que

no campo específico dos multiletramentos, isso implica em negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos; interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo; usando interlínguas específicas de certos contextos, **usando o inglês como língua franca** (grifo meu); criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno pluralismo bakhtiniano. (ROJO, 2013, p. 17)

Os estudos de Rojo (2013) sobre tais questões encontram ressonância quando tratamos dos *games*, uma vez que diz respeito a um contexto no qual os recursos multissemióticos são amplamente utilizados. Nesse sentido, se os *games* podem ser considerados como um espaço propiciador de aprendizagem de LI, a ideia de letramento associada exclusivamente ao texto escrito pode não ser a mais adequada. São necessárias estratégias diferenciadas que permitam ao *gamer* participar de atos comunicativos que envolvam também os recursos de imagens, sons e vídeos. As escolhas são condicionadas pelo que está disponível ao redor, pelas experiências pessoais de aprendizagem anteriores, pela acessibilidade e pelo conhecimento de diferentes estratégias que podem estar relacionadas não somente às práticas de escrita (como tomar notas) e de compreensão auditiva (como ouvir música), mas também às linguagens que incorporam recursos imagéticos. Nesse contexto, uso aqui a definição de estratégia apresentada por Oxford (1990) como ações que nos auxiliam na busca

---

<sup>21</sup> Para Soares (2009, p. 39), letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

da construção do nosso conhecimento e que propiciam o controle e contribuem para que melhoremos nossa aprendizagem (OXFORD, 1990). Para a autora, “estratégias de aprendizagem são ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autossuficiente, mais eficaz e transferível a situações novas” <sup>22</sup> (OXFORD, 1990, p. 8). Ela aponta doze características pertinentes a essas estratégias e que são apresentadas no Quadro 1.

**QUADRO 1- CARACTERÍSTICAS DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS<sup>23</sup>**

<b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS</b>
Contribuem para o objetivo principal, a competência comunicativa.
Permitem que os aprendizes se tornem mais autossuficientes.
Expandem o papel dos professores.
São orientadas por problemas.
São ações específicas tomadas pelos aprendizes.
Envolvem muitos aspectos do aprendiz, não somente o cognitivo.
Dão suporte tanto à aprendizagem direta quanto indireta.
Nem sempre são observáveis.
São geralmente conscientes.
Podem ser ensinadas.
São flexíveis.
São influenciadas por uma gama de fatores.

Fonte: Oxford (1990, p. 9)

Foi com base em seus estudos sobre estratégias de aprendizagem na aprendizagem de línguas que Oxford (1990) elaborou uma taxonomia, tornando-se uma referência no âmbito da Linguística Aplicada. Uma taxonomia pode ser entendida como um sinônimo de categorização e a de Oxford (1990) propõe apresentar um sistema de estratégias de forma “mais compreensível e detalhada; mais sistemática ao vincular estratégias individuais assim como as de grupos com cada uma das quatro habilidades (compreensão auditiva, leitura,

<sup>22</sup> No original: “[...] learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.”

<sup>23</sup> O texto original encontra-se no Anexo 01.

conversação e escrita), com um uso mínimo de terminologia técnica”<sup>24</sup> (OXFORD, 1990, p. 14). Para essa autora, as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em duas vertentes: uma de ordem direta, que diz respeito ao modo como aprendizes lidam objetivamente com a LI e outra de ordem indireta e que dizem respeito à reflexão e ao pensar do aprendiz sobre a sua própria aprendizagem de língua. Cada uma dessas vertentes subdivide-se em estratégias mais específicas, apresentadas e exemplificadas no Quadro 2, a seguir:

**QUADRO 2 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM - TAXONOMIA DE OXFORD (1990)**

<b>DIRETAS</b>	<b>Estratégias de memória:</b> criação de vínculos mentais (como uso de palavras novas em contexto); uso de sons e imagens; boa revisão (revisão estruturada, ou seja, não basta olhar para uma nova informação linguística, é preciso ser revista com certa frequência para ser lembrada); emprego de ação (resposta física ou sensorial ou uso de técnicas mecânicas, como escrever palavras em cartões e movê-las de uma pilha para outra quando se aprendeu uma palavra).
	<b>Estratégias cognitivas:</b> prática (como repetição, escrever, recombinação, reconhecer fórmulas e padrões); receber e enviar mensagens (entender rapidamente e usar recursos para enviar e receber mensagens); análise e raciocínio (raciocinar dedutivamente, analisar contrastivamente, traduzir e transferir); criação de estrutura para input e output (como tomar notas, resumir, destacar).
	<b>Estratégias de compensação:</b> adivinhar de forma inteligente na leitura e na conversação (como usar pistas, sejam de origem linguística ou não, de acordo com contexto de uso da língua); superar limitações na fala e na escrita (pedindo ajuda, usar gestos ou mesmo a língua materna, selecionar o assunto, ajustar ou aproximar a mensagem, usar sinônimos).
<b>INDIRETAS</b>	<b>Estratégias metacognitivas:</b> centralizar o aprendizado (como rever e fazer conexões com material já conhecido); arrumar e planejar o aprendizado (como descobrir sobre aprendizagem de língua, estabelecer objetivos e metas, identificar o objetivo da tarefa, procurar por oportunidades de prática); avaliar o aprendizado (por meio de auto monitoramento e auto avaliação).
	<b>Estratégias afetivas:</b> controle da ansiedade (por meio do controle da respiração e meditação); encorajar-se (como afirmar coisas positivas sobre si mesmo, assumir riscos sabiamente e premiar-se); controle da temperatura emocional (ouvir seu corpo, usar um check list, escrever um diário sobre seu aprendizado de língua, discutir seus sentimentos com alguém).
	<b>Estratégias sociais:</b> fazer perguntas (para esclarecer ou verificar dúvidas ou pedir correção); cooperar com outras pessoas (com colegas ou com falantes proficientes do novo idioma); solidarizar-se com os outros (desenvolvendo um entendimento cultural e tornando-se consciente dos pensamentos e sentimentos de outras pessoas).

Fonte: adaptado de Oxford (1990, p.18-21)

Considero oportuno esclarecer que recorro a esta taxonomia somente como uma forma de organizar as ações mencionadas pelos sujeitos

<sup>24</sup> No original: “[...] more comprehensive and detailed; it is more systematic in linking individual strategies, as well as strategy groups, with each of the four language skills (listening, reading, speaking and writing); and it uses less technical terminology”.

entrevistados na minha pesquisa. Por serem os *gamers* o foco do meu trabalho, as estratégias mencionadas por Oxford (1990) podem não dar conta de explicar a aprendizagem no contexto dos *games*. Primeiro, porque os estudos de Oxford (1990) dizem respeito à aprendizagem no espaço escolar, o que por si só se distanciam da minha proposta de pesquisar os mecanismos da informalidade nos processos de aprendizagem que possam vir a ser mediados pelos *games*. E em segundo lugar, a autora fala de um momento histórico durante o qual os estudos a respeito do uso das TIC como recursos mediadores dos processos de ensino e aprendizagem ainda eram incipientes no ambiente acadêmico. Isso sem mencionar o fato de ser também um momento anterior aos estudos dos multilínguas do *New London Group*, que datam de 1996. Ficam à parte do escopo do trabalho de Oxford (1990) questões de ordem social, política e contextual, fixando-se somente na parte cognitiva do aprendiz e em seu aprendizado dentro do espaço escolar. Isso não quer dizer, ao que me parece, que Oxford (1990) ignorasse tais questões, pois ao listar as características presentes nas estratégias de aprendizagem, a própria autora cita o fato de essas estratégias envolverem outros aspectos dos aprendizes, além dos cognitivos (Quadro 1). Essas questões serão discutidas no capítulo 4, quando analiso as estratégias de aprendizagem de língua utilizadas pelos *gamers* para dar conta das práticas sociais envolvidas no ato de jogar e na interação com outros *gamers*.

*Games* têm sido desconsiderados enquanto seu valor como um recurso de aprendizagem, justamente por haver um mito de ser uma mídia que incita a violência e promove o isolamento daqueles que jogam. Essas são ideias que pesquisadores como Alves (2004) e Mattar (2010) tentam desconstruir. O trabalho de Alves (2014) sobre o tema, por exemplo, atribui aos *games* não somente o seu valor enquanto fenômeno cultural, mas também como um campo rico para a aprendizagem, uma vez que o contexto dos *games* favorece a socialização e a formação de comunidades. Tais ideias estão em consonância com as pesquisas de Gee (2003; 2013) sobre como os *games* podem contribuir para a formação de espaços propiciadores de aprendizagem. Por outro lado, este autor afirma que aplicar o termo ‘comunidade’ para a formação de grupos *on line* pode não refletir a sua real natureza e toma os estudos de Lave e Wenger (1991) e Wenger (2008) sobre comunidades de prática para fazer seu

contraponto. Sendo assim, é com base nesses autores (ALVES, 2004; GEE, 2003, 2013; LAVE E WENGER, 1991; WENGER, 2008) que discuto, na próxima seção, os *games* enquanto espaços que favorecem à criação dessas comunidades que compartilham certas práticas sociais que propiciam a aprendizagem de LI.

## 1.1 E POR QUE NÃO ESTUDAR GAMES?

Sinto-me um tanto quanto desconfortável quando percebo que o conhecimento a respeito de determinado assunto limita-se ao que é disseminado pelo senso comum. Muito antes do meu interesse pelos *games*, não acreditava na sua possível incitação à violência, à competição e à destruição como propagado por alguns meios de comunicação. Se pensarmos sobre essas questões, iremos perceber que há obras literárias canônicas – vide, por exemplo, a “Ilíada”, de Homero e “Romeu e Julieta” de William Shakespeare - que são estudadas, encenadas e fazem parte de algumas grades curriculares e, no entanto, apresentam conteúdos que poderiam ser considerados igualmente violentos. Mas, nem por isso, foram banidos ou desconsiderados em relação ao seu valor não somente literário, mas também histórico. A meu ver, a questão é que os *games* ainda são considerados artefatos midiáticos recentes, se comparados a outros (como cinema, música e o próprio livro impresso). Talvez por isso ainda não saibamos como lidar com eles, como Kenski (2007) observa quando trata do impacto da inserção de novas tecnologias nas sociedades.

Em sua tese de doutorado, Alves (2004) objetivou verificar se cenas violentas presentes em alguns *games* incitariam, de alguma forma, um comportamento mais agressivo naqueles que jogam e que vivem imersos nesse contexto tecnológico. Alves (2004) aponta que há, de fato, uma exacerbação de cenas violentas em determinados *games* por meio de uma apresentação estética bastante atrativa, o que acabaria, de certa forma, por banalizar os conteúdos violentos. Para Alves (2004), esse é um modo muito simplista de relacionar a violência presente nos *games* com qualquer comportamento violento. A explicação dada pela autora é que a característica imersiva faz dos *games* espaços nos quais os jogadores atribuem outros significados que não



correspondem, necessariamente, ao mundo fora dos *games*. Nas palavras de Alves (2004, p. 86),

a interação com os diferentes conteúdos desses dispositivos e, em especial, os relacionados com a violência não resulta em comportamentos agressivos com outros sujeitos, mas propicia a elaboração dos aspectos subjetivos de cada indivíduo, na medida em que os jogos se constituem em espaços de catarse nos quais a violência é uma linguagem, uma forma de dizer o não dito.

Alves (2014) conclui afirmando que se há alguma relação entre o hábito de jogar *games* violentos e a emergência de atos de violência, devem ser levados em consideração outros aspectos que podem ter suas raízes em questões atreladas a fatores que vão desde os laços familiares (e que envolveriam aspectos de ordem afetiva e emocional) até mesmo razões de ordem econômica ou social, como por exemplo, desemprego e queda do poder aquisitivo. Obviamente, isso não torna os *games* melhores ou piores, mas isenta-os da responsabilidade de causarem comportamentos violentos. Para Alves (2004), a função catártica do *game*, dada a sua característica imersiva, seria, inclusive, um elemento que faria dos *games* “espaços de elaboração de conflitos, medos e angústias” (ALVES, 2004, p. 195). Ou seja, a autora confere aos *games* uma conotação de ordem terapêutica, por meio do qual podem ser trabalhadas questões psicológicas.

Outro argumento muito comum em relação aos *games* está ligado à ideia de que os jogadores ‘perdem o rumo’ e se desconectam da realidade do mundo físico, concreto, a ponto de não mais se relacionarem presencialmente com outras pessoas ou terem dificuldades em manter outros tipos de relacionamentos face a face. Mas o tal ‘isolamento’ não traduz a realidade do mundo dos *games*, mundo esse onde usuários criam espaços nos quais é possível um alto nível de interação entre seus participantes. Recorro, mais uma vez, aos estudos de Alves (2004) a respeito deste aspecto atribuído aos *games*. Em suas pesquisas, a autora afirma que do contexto dos *games* emergem comunidades de aprendizagem nas quais *gamers* trocam experiências e saberes adquiridos. Segundo a autora,

a aprendizagem que é construída em interação com os *games* não se constitui em uma mera cópia mecânica das situações vivenciadas, mas na resignificação que os jogadores fazem das imagens e ações presentes nos conteúdos dos jogos eletrônicos, mediante os seus

modelos de aprendizagem construídos ao longo da sua estruturação como sujeito. (ALVES, 2004, p. 86)

Assim, entendo ser pertinente aprofundar um pouco mais a noção de comunidade apresentada inicialmente por Alves (2004) e, para tanto, tomei como base para as minhas reflexões os estudos de Gee (2003; 2013) sobre grupos ou espaços de afinidade e Wenger (2008) e a formação de comunidades de prática como espaços propiciadores de aprendizagem. Associadas a esses autores, inclui ainda as pesquisas de Lave e Wenger (1991) sobre aprendizagem situada, teoria essa que percebe como de fundamental importância o contexto no qual a atividade de aprendizagem ocorre e que está intrinsecamente ligada à questão das comunidades de prática. É o que tratarei a seguir.

## **1.2 E FALANDO SOBRE COMUNIDADES...**

Se no início dos tempos a vida em comunidade garantiu aos nossos ancestrais a sua sobrevivência e de seus descendentes, hoje as comunidades do século XXI ganharam outros formatos, a ponto de não estarem mais restritas às questões de espaço e tempo, pois podem ser, agora, também virtuais, como aponta Martino (2014). Para este autor, o termo ‘virtual’ tem o mesmo sentido atribuído por Lévy (1996, p. 17-18), para quem “a virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro da gravidade do objeto ontológico considerado”. Acrescenta ainda uma das principais características da virtualização, a do “desprendimento do aqui e agora” (LÉVY, 1996, p. 19). A virtualização acontece, para Lévy (1996), quando uma entidade – seja ela um indivíduo, um grupo de pessoas, uma informação - torna-se ‘não presente’ ou desterritorializada. Há, portanto, o desligamento da entidade em relação ao espaço físico, assim como da sua relação com o tempo. Com isso,

a virtualização submete a narrativa clássica a uma prova rude: unidade de tempo sem unidade de lugar, [...] continuidade de ação apesar de uma ação descontínua.[...] A sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo” (LÉVY, 1996, p. 21).

Com suas percepções a respeito da virtualização, Lévy (1996) resgata a característica nômade dos homens pré-históricos e traça um paralelo dessa nova configuração com a das comunidades virtuais. Obviamente, não aos moldes daquele momento ancestral de nossa história, mas na forma como o meio virtual favorece o surgimento de “interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia” (LÉVY, 1996, p. 21).

Com base nessa característica e a partir da minha própria experiência como docente de LI com aprendizes muito jovens (entre 9 e 12 anos), impossível não relacionar a questão das comunidades virtuais aos *games*. Os *games*, que surgem como uma das mídias de maior expansão na atualidade <sup>25</sup>, reúnem milhões de usuários ao redor do mundo que jogam entre si e compartilham suas experiências no mundo *on line*. Há um amplo leque de oportunidades para interações que emergem dos contextos dos *games*, sendo quase inevitável não os pensarmos como espaços propiciadores para a formação de comunidades, em função dos tipos de interações diversificadas, sejam com a máquina, com outro *gamer* ou grupos de *gamers*.

As comunidades virtuais oriundas do mundo *gamer* têm favorecido o encontro de interlocutores que, muito provavelmente, não teriam a chance de se conhecer presencialmente. Isso remete às ideias de Rheingold<sup>26</sup> (1997 *apud* Martino, 2014, p. 44-45) quando o autor compara as comunidades virtuais a “teias de relações pessoais”, pois são compostas por entidades diversas que têm assuntos em comum e que mantêm certas relações por um tempo razoavelmente longo. A articulação dessas relações entre indivíduos acabam por formar estruturas, redes de fatos encadeados. A manutenção dessas teias só será possível enquanto os indivíduos (ou as entidades) que a compõem tiverem não somente objetivos em comum, mas também enquanto contribuirão com novos *inputs* relevantes. Para Martino (2014, p. 46-47),

o interesse em um assunto ou um determinado tema é em geral um dos primeiros fatores responsáveis por levar uma pessoa a fazer parte de um agrupamento; no entanto, dentro de uma comunidade virtual, o grau de participação e engajamento de um indivíduo tem como base

---

<sup>25</sup> De acordo com o Sebrae (2014), estima-se que o mercado global de *games* irá movimentar US\$ 86 bilhões em 2016.

<sup>26</sup> RHEINGOLD, H. **A Comunidade Virtual**. Lisboa: Gradiva, 1997.

o que poderia ser entendido como uma economia baseada na troca – no caso, de informações.

A troca de informações e de interesses são princípios básicos para que as interações em uma comunidade virtual ocorram. “Cada pessoa deve estar disposta a compartilhar com outras as informações que tem, esperando que, quando precisar, igualmente deve encontrar indivíduos com as informações de que precisa” (MARTINO, 2014, p. 47). Tal constatação leva o autor a acreditar que, em uma comunidade virtual, é praticamente uma questão ética a reciprocidade entre os membros que a compõem. Além disso, a quantidade de fluxo das informações compartilhadas que permeia uma comunidade favorece a criação de espaços para debates e até mesmo de tomada de decisões que podem influenciar, inclusive, o mundo concreto (MARTINO, 2014).

Sendo assim, na próxima seção, trato da forma como se dão os processos de organização desses grupos, tomando como base os estudos de Lave e Wenger (1991) sobre as formações das comunidades de prática – conceito esse fundamental em suas discussões sobre aprendizagem situada. Uso a ideia desses autores em contraponto ao conceito de grupos/espços de afinidade proposto por Gee (2003; 2013), para quem os *games* são espaços propiciadores de aprendizagem, uma vez que favorecem a formação de comunidades virtuais que compartilham um domínio semiótico e que jogam luz sobre as dinâmicas que ocorrem entre grupos de *gamers*.

### **1.2.1 COMUNIDADES DE PRÁTICA, GRUPOS E ESPAÇOS DE AFINIDADE: A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS GAMES**

Quando me propus a pesquisar *games*, parti da minha observação enquanto docente de LI do Ensino Fundamental 1 e 2, em relação ao conhecimento de LI dos meus alunos, propiciado pelo seu hábito de jogar. Esse tipo de aprendizagem, fora do âmbito escolar e oriunda de um momento de lazer foi o gatilho que despertou o meu interesse para esta pesquisa.

Esclareço que, quando trato de aprendizagem no contexto dos *games*, não pretendo desmerecer a aprendizagem em outros espaços; ao contrário, os diferentes contextos podem dialogar entre si e, nesse sentido, concordo com

Antonello (2004) quando este autor chama a nossa atenção para o fato de haver uma tendência em considerar aprendizagem formal e informal como coisas estanques, dicotômicas e auto excludentes. Para Antonello (2004, p. 3),

[...] a visão dominante na literatura é buscar identificar atributos e características que possam separar radicalmente a aprendizagem formal da informal. Essa é uma abordagem equivocada, pois o mais importante é identificar a sua integração. Desta forma, o desafio está na verdade em reconhecer e identificar os atributos e entender suas implicações.

Como professora, meu foco sempre foi o da aprendizagem escolar, altamente estruturada e atrelada a uma instituição de ensino, tal como caracterizada por Marsick e Watkins (1990). A aprendizagem que trato nesta pesquisa, no entanto, diz respeito àquela que acontece a partir de contextos que nem sempre são percebidos como propícios à aprendizagem (MARSICK; WATKINS, 1990). Para Marsick e Watkins (1990), essa é a aprendizagem que está nas mãos do aprendiz, e não sob o jugo de uma organização como o do espaço escolar. Além disso, é também aquela que dá origem a um tipo de aprendizagem que emerge como um subproduto de uma atividade, como por exemplo, atividades que envolvam o cumprimento de tarefas, interações entre indivíduos ou experimentos com base em tentativa e erro. Ou seja, são atividades a partir das quais a aprendizagem ocorre de forma inesperada e não consciente. Nesse sentido, Marsick e Watkins (1990) percebem-na não somente como socialmente situada, mas também construída. Tal perspectiva em relação à aprendizagem perpassa a compreensão de seus aspectos histórico e social e dá a base ao conceito de aprendizagem situada proposto por Lave e Wenger (1991).

A aprendizagem situada é uma descrição teórica da aprendizagem ligada ao contexto, com ênfase “na atividade no mundo e com o mundo, na visão em que o agente, a atividade e o mundo constituem-se mutuamente” <sup>27</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 33) em grupos constituídos por comunidades de prática, nas quais seus membros trabalham em prol de um objetivo em comum. Foi a partir de comunidades de prática específicas, como a dos alfaiates, que Lave e

---

<sup>27</sup> No original: “[...] on activity in and with the world; and on the view that agent, activity, and the world mutually constitute each other.”

Wenger (1991) puderam observar como a aprendizagem ocorria por meio da informalidade <sup>28</sup>, “sem serem ensinados, avaliados ou reduzidos a copiadores mecanizados das tarefas cotidianas de alfaiataria, e como eles se tornam, salvo raríssimas exceções, em mestres da alfaiataria hábeis e respeitados” <sup>29</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 30).

Para os autores, é na comunidade de prática que ocorrem, ao mesmo tempo, a aprendizagem e a aplicação daquilo que se aprende. Os indivíduos não somente compartilham um mesmo objetivo, mas também orientam e dão suporte para aqueles recém-chegados à comunidade. Há, portanto, uma distinção dentro da comunidade de prática entre mestres e novatos, sendo que estes últimos ocupam um papel periférico dentro da comunidade até que se tornem tão hábeis quanto os mais antigos. Esse é o processo que Lave e Wenger (1991) chamam de ‘participação periférica legitimada’ (doravante, PPL) e

diz respeito ao processo pelo qual os recém-chegados se tornam parte da comunidade. As intenções para aprender de um indivíduo são engajadas e o significado da aprendizagem é configurada por meio do processo de se tornar um participante pleno em uma prática sociocultural. Este processo social não somente inclui, mas de fato engloba, a aprendizagem de habilidades especializadas<sup>30</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 29)

Podemos observar no conceito de PPL o alto grau de socialização atribuído a essa forma de aprender e o quanto está baseada na imitação. Uma comunidade de prática constitui a sua identidade como tal porque há um interesse em comum entre seus participantes, o que confere a cada um o sentimento de pertencimento àquela comunidade. Além disso, o domínio de uma

---

<sup>28</sup> Entendo aqui os termos aprendizagem formal e informal como passíveis de aproximação aos termos *learning* e *apprenticeship* respectivamente, empregados por Lave e Wenger (1991).

<sup>29</sup> No original: “[...]without being taught, examined, or reduced to mechanical copier of everyday tailoring tasks, and of how they become, with remarkably few exceptions, skilled and respected master tailors.”

<sup>30</sup> No original: “It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person’s intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice. This social process includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills.”

área do conhecimento fornece as bases de uma comunidade de prática e reafirma seus objetivos.

Assim como Lave e Wenger (1991) reconhecem o valor da aprendizagem que emerge das comunidades de prática, Gee (2003; 2013) também faz eco a esses autores, ao reconhecer a importância da aprendizagem fora do âmbito escolar, especificamente no âmbito dos *games*. Mas Gee (2003) questiona o uso do termo ‘comunidade’ utilizado por Lave e Wenger (1991) e opta, num primeiro momento, por empregar o termo ‘grupo de afinidade’. A ideia de grupo de afinidade foi explorada em um dos primeiros trabalhos de Gee (2003) a respeito das possibilidades de aprendizagem mediada por *games*, a partir de suas observações sobre os domínios semióticos existentes nesse tipo de mídia. O conceito de domínio semiótico que o autor utiliza refere-se a um conjunto de práticas que exigem uma ou diversas modalidades - como linguagem oral ou escrita, imagens, sons, gestos, gráficos, artefatos, símbolos, equações, etc – cujo objetivo primeiro é o de proporcionar uma diversificação de significados. De acordo com Gee (2003), o conhecimento de um domínio semiótico permite-nos reconhecer e/ou produzir significados naquele domínio e equivaleria a ‘ler’ (quando reconhecemos) e a ‘escrever’ (quando produzimos).

Ao aprender um novo domínio semiótico, um indivíduo torna-se apto a afiliar-se a um determinado grupo que desempenha práticas sociais <sup>31</sup> diversas. Para Gee (2003, p. 15), o conhecimento de uma prática social sempre irá envolver “as várias formas distintas de agir, interagir, valorizar, sentir, conhecer e usar objetos e tecnologias diversas que constituem a prática social” <sup>32</sup>. Julgo oportuno mencionar aqui uma característica que Gee (2003) observa com relação à questão dos domínios semióticos em processos de aprendizagem. Diz respeito ao fato de as habilidades adquiridas pelos indivíduos em um determinado domínio poderem favorecer ao desenvolvimento de outras

---

<sup>31</sup> Uso aqui a definição de Wenger (2008) em relação ao conceito de prática social. Para este autor, uma prática social diz respeito às “atividades do cotidiano [...] com ênfase em sistemas sociais cujos recursos são compartilhados por grupos que ordenam e organizam suas atividades, seus relacionamentos e interpretações do mundo” (WENGER, 2008, p. 13). Grupos com as mesmas práticas sociais se reconhecem mutuamente.

<sup>32</sup> No original: “[...] various distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, knowing, and using various objects and technologies that constitute the social practice.”

habilidades em domínios semióticos distintos. Ou seja, o que Gee (2003) argumenta é que o aprendizado em um domínio semiótico em um contexto não se limita àquele único domínio. O conhecimento e as práticas vivenciadas em um determinado domínio semiótico atuam como propiciadores de habilidades em outros contextos, especialmente se levarmos em consideração a sociedade conectada em que vivemos. Para Gee (2003, p.47), “dominando as habilidades de construção de significados em um domínio e assumindo a identidade a ele associada, o domínio precursor facilita a aprendizagem em outro domínio” <sup>33</sup>, o que caracteriza um processo de aprendizagem ativa dentro de um grupo de afinidade.

Domínios semióticos podem ir desde a biologia celular até a teologia católica romana, a música *rap* e os *games*, para citar alguns exemplos. Isso poderia apontar, a princípio, para uma das características de formação de uma comunidade de prática de Lave e Wenger (1991), pois se percebe aí um compartilhamento de repertório em função do domínio semiótico da comunidade a qual um indivíduo pertence. Mas essa não parece ser uma ideia corroborada por Gee (2013). Para este autor, a questão de um domínio semiótico compartilhado por um grupo de indivíduos não indica, obrigatoriamente, uma ideia de pertencimento exclusivo àquele grupo. Há indivíduos que aprendem a atuar em domínios diversos, mas podem pertencer a um mesmo grupo de afinidade e isso confere limites não muito precisos entre grupos que possuem domínios semióticos distintos. Como os estudos de Gee (2003) a respeito dos grupos de afinidade tomaram como base os *games*, o autor dá como exemplo os usuários de plataforma de *games* e aqueles que jogam em computadores: “há pessoas que jogam em ambos os domínios, mas têm opiniões fortes sobre quais jogos funcionam melhor em plataformas e quais são melhores se jogados em computadores” <sup>34</sup> (GEE, 2003, p.35). Em outras palavras, são indivíduos que compartilham um mesmo domínio semiótico – o dos *games* – mas nem por isso

---

<sup>33</sup> No original: “[...] mastering the meaning-making skills in, and taking on the identity associated with, the precursor domain facilitates learning in another one.”

<sup>34</sup> No original: “There are people who play both domains but have strong opinions about what sorts of games are best played on platforms and what sorts are best played on computers.”



compartilham das mesmas ideias em relação a melhor forma de jogar (em plataformas ou em computadores).

Interessante notar que, em trabalhos posteriores, Gee (2013) revê o próprio conceito de ‘grupo’. Gee (2013) afirma que o termo ‘comunidade’, além da ideia de ‘comunal’ – ou seja, da formação de uma verdadeira ‘irmandade’ – foi utilizado por Lave e Wenger (1991) com base em estudos a respeito de grupos cujas interações aconteciam presencialmente e argumenta que as ideias de Lave e Wenger (1991) remontam a um período anterior à expansão do uso das TIC. Gee (2013) acaba por adotar, num segundo momento, o termo ‘espaço’ de afinidade por acreditar que, mundo atual, a palavra ‘grupo’ denota a ideia de associação de critérios claramente identificáveis, como num curso de formação profissional ou na afiliação a um partido político. De acordo com Gee (2013, p. 106),

o conceito de espaço de afinidade reforça que organização do espaço [...] é tão importante quanto a organização das pessoas. De fato, a interação entre ambos é crucial. Usar o termo ‘grupo’ enfatiza as pessoas em detrimento da estrutura do espaço e a forma como o espaço e as pessoas interagem <sup>35</sup>.

Vale ressaltar que as observações de Gee (2013), nesse caso, foram pontuadas com base em suas observações em *sites* de fãs de *games on line* que reuniam agrupamentos sociais populosos, fluidos, geograficamente distribuídos e sujeitos à mediação das TIC, ainda que não sejam exclusivos do mundo da *internet*. Nesses espaços, o autor constatou que há uma possibilidade de trânsito livre, não sendo necessário ser exatamente um membro para ter acesso aos conteúdos. Isso confere a tais espaços uma mistura de indivíduos que vão desde os simplesmente curiosos ou interessados em algum aspecto do que trata o *site* até aqueles mais aficionados pelo assunto.

A característica fluída torna complexo um mapeamento que dê conta de todo e qualquer espaço de afinidade. No entanto, isso não foi impedimento para Gee (2013, p. 108-117) observar a recorrência de quinze características que

---

<sup>35</sup> No original: “The concept of affinity space stresses that the organization of the space [...] is as important as the organization of the people. Indeed, the interaction between the two is crucial as well. Using the term ‘group’ over-stresses the people at the expense of the structure of the space, and the way the space and people interact”.

podem ou não ocorrer simultaneamente em um espaço de afinidade e que são elencadas de forma resumida a seguir:

1. Relações são construídas em torno de uma paixão compartilhada;
2. Ausência de segregação por idade;
3. Favorece o encontro entre novatos e mestres;
4. Indivíduos podem ser, simultaneamente, produtores e consumidores de conteúdo, se assim desejarem;
5. O conteúdo é modificado pela interação;
6. Tanto o desenvolvimento do conhecimento geral, amplo quanto o especializado são incentivados e o conhecimento especializado é compartilhado;
7. Há um encorajamento tanto do conhecimento individual quanto do distribuído (conhecimento coletivo);
8. O uso do conhecimento disperso é facilitado e outros *sites* podem ser utilizados para encontrar outros conhecimentos;
9. O conhecimento tácito é utilizado e reverenciado; o conhecimento explícito, encorajado;
10. Há diversas formas e rotas de participação;
11. Há diversas rotas para alcançar um *status* dentro do espaço;
12. A liderança é porosa e líderes são os recursos, no sentido de que não há “chefes” e existe um rodízio de lideranças dentro do espaço;
13. Os papéis desempenhados são recíprocos, ou seja, as pessoas tanto podem guiar quanto serem guiadas em outros momentos;
14. A visão de aprendizagem como algo individualmente proativo, mas que não exclui ajuda, é encorajada;
15. Os indivíduos produtores de conteúdo são encorajados publicamente e recebem *feedback* de seus pares. Entretanto, não são papéis estanques e pode haver alternância entre aquele que produz e aquele que analisa o conteúdo produzido.

Ainda que esses espaços de afinidade favoreçam as interações que ocorrem no contexto de *games*, Gee (2013) admite que as mesmas características podem ocorrer também em grupos presenciais, mas ressalva que a constatação da existência de tais características nesses espaços pode não ser

tão simples de ser verificada quanto num contexto *on line*. Pode haver fatores impeditivos como restrições institucionais, existência prévia de diferentes *status* entre os indivíduos e barreiras geográficas que dificultariam um encontro presencial entre seus membros. Isso pode tornar o conceito de espaço de afinidade um tanto quanto difuso, pois suas fronteiras são igualmente difusas (GEE, 2013). Mesmo assim, esses espaços permitem-nos obter tanto conhecimento individual quanto contribuir para a formação de conhecimento coletivo e distribuído.

Gee (2013) admite que espaços de afinidade não estão limitados ao mundo digital, mas são fortemente favorecidos pelas TIC. E seja qual for o espaço de afinidade do qual tratemos, contamos hoje com as TIC para não somente compartilhar informações e conhecimento, mas também para armazenamento. Por confiarmos na capacidade das TIC em relação a essas operações, houve um crescimento de ordem exponencial das informações disponibilizadas em rede, o que demanda “uma capacidade de armazenamento e de recuperação de informação que estão além daquilo que nós, humanos, podemos realizar” (SILVA, 2014, p. 74-75). O conhecimento da era digital vive um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que dobra a cada 18 meses, há um encurtamento do tempo em que esse mesmo conhecimento se torne obsoleto (GONZALEZ<sup>36</sup>, 2004 *apud* SIEMENS, 2004).

No “transbordamento caótico de informações” (LÉVY, 1999, p. 13) da contemporaneidade precisamos ter capacidade em reconhecer aquelas que são as mais relevantes para nós. Na era digital, “a escolha do que aprender e o significado das informações recebidas são vistos pelas lentes de uma realidade em mudança” <sup>37</sup> (SIEMENS, 2004) <sup>38</sup>. Se pensarmos no contexto dos *games*

---

<sup>36</sup> Gonzalez, C. **The role of blended learning in the world of technology**. 2004. Disponível em: <<http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>> Acesso em 19 mar. 2016.

<sup>37</sup> No original: “choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality”.

<sup>38</sup> Esta e outras citações diretas ao longo da dissertação não apresentam referência ao número de página, pois são textos disponibilizados *on line*, em *sites* ou *blogs*. Por isso, não houve como incluir nas citações essa informação em específico, somente o ano da publicação.

como aquele que favorece a formação de espaços de afinidade no qual o inglês é a língua compartilhada pelos *gamers* nas práticas sociais que emergem desse contexto, há de ser levado em consideração como esses espaços de afinidade são organizados. Nesse sentido, concordo com Gee (2013) quando este autor destaca a presença das TIC nesses espaços, pois são artefatos que permitem a comunicação e troca de informações entre *gamers*, seja de forma síncrona ou assíncrona. Isso resulta no favorecimento da organização de redes pessoais de aprendizagem que permitem aos *gamers* se manterem constantemente atualizados.

Portanto, a fim de compreender como o conhecimento de LI pode ser formado a partir desses espaços, foi de fundamental importância para o contexto da minha pesquisa pensar como as informações distribuídas em rede se organizam em torno das TIC, e conseqüentemente, de que forma os sujeitos entrevistados recorreram a elas para formar seu conhecimento linguístico de LI, de modo a darem conta das práticas sociais relacionadas ao mundo *gamer*. Essas dimensões da aprendizagem serão o tema do próximo capítulo.

## 2 O CONHECIMENTO, AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE REDES: O APORTE TEÓRICO PARA A PESQUISA

Em tempos anteriores à era moderna, os membros mais velhos em uma comunidade eram o repositório do conhecimento e, por meio deles, os mais jovens tinham seu aprendizado. As relações pessoais – fossem as familiares ou as comunitárias – eram as responsáveis por fornecer às suas crianças a educação necessária para a realização de suas tarefas cotidianas. A educação oriunda do espaço escolar é uma criação das sociedades industriais modernas que assumiram para si não somente a função da transmissão do conhecimento, mas também de educar com objetivos de formação profissional e de disseminar a moral vigente. O conhecimento assim reconhecido migrou para o espaço educacional formal representado pela escola, instituição que adquiriu, ao longo dos anos, seu *status* de centro difusor do conhecimento. Isso originou uma tendência na sociedade em dar primazia ao conhecimento originário do currículo escolar estruturado e organizado, oferecido pela escola e baseado em recortes das diversas áreas do conhecimento humano.

Aprender é algo intrínseco ao ser humano, desde o momento em que abrimos os olhos ao nascer. Aprendemos a respirar, a andar, a comer, a falar. Aprendemos coisas que dão sustentação à nossa sobrevivência. Se isso não acontece, simplesmente, ou não se sobrevive ou sobrevivemos a duras penas. Quando propus como tema de pesquisa a aprendizagem de LI mediada pelos *games* foi, justamente, com o intuito de valorizar a aprendizagem que ocorre nas atividades diárias. Acredito na possibilidade de haver um tipo de conhecimento que esteja em consonância não somente com as necessidades do dia a dia, mas que também seja oriundo de uma motivação cujas bases estejam no prazer e no entretenimento. Isso torna, de fato, o aprendizado significativo e tangível para o aprendiz.

Apesar de termos essa capacidade de aprender, ao observamos como se dá a organização do conhecimento humano percebemos que, ao longo do tempo, tal organização acabou por se tornar privilégio de certos grupos sociais detentores de algum tipo de poder, fosse religioso ou econômico. Kenski (2007, p. 18), nesse sentido, percebe a educação “como um mecanismo poderoso de articulação das relações de poder, conhecimento e tecnologias” e aponta para a

formação de um vínculo entre o conhecimento, a aprendizagem e a criação de artefatos tecnológicos. A autora destaca que a evolução social da humanidade anda de braços dados com a evolução tecnológica, a ponto de ser possível reconhecer os avanços tecnológicos específicos a determinados períodos da história.

As observações de Kenski (2007) podem ser facilmente comprovadas quando olhamos para as últimas décadas do século XX, em relação ao advento da *internet* e à *web*, representada, num primeiro momento pela *Web 1.0*. Com ela, podíamos digitalizar e arquivar documentos, imagens, informações associadas a áudios e que podiam não somente ser acessadas a qualquer momento, mas também distribuídas amplamente. O problema, no entanto, era que o conteúdo a ser publicado dependia de conhecimentos específicos para que *sites* fossem criados. Apesar de o acesso ao conhecimento ser possível e fácil, seus usuários não participavam ativamente do processo de criação de conteúdo.

Esse panorama só começa a dar sinais de mudanças a partir do momento em que características de autoria e de interação passam a ser correntes no novo formato da rede que surge - a *Web 2.0* - e na forma como seus usuários começaram a interagir com a informação e na comunicação entre si. Em outras palavras, de consumidores de informação e de conhecimento, passamos a ser também produtores de conteúdo. Isso causa um profundo impacto nas questões relacionadas à aprendizagem, pois, conforme assinala Downes (2005), “coloca-se nas mãos do aprendiz o controle sobre o aprendizado em si”<sup>39</sup>. Além da quebra dos paradigmas de autoria e da produção de conhecimento, a *Web 2.0* facilitou o encontro de sujeitos e a formação de grupos diversos. No contexto dos *games*, seus usuários não se limitam somente a jogar: podem interagir com outros que compartilham gostos semelhantes por determinados *games* e formam comunidades que contribuem com *mods*<sup>40</sup>. A *Web 2.0* favoreceu

---

<sup>39</sup> No original: “it is the placing of the control of learning itself into the hands of the learner”.

<sup>40</sup> *Mod* é uma abreviatura para a palavra inglesa *modification*. Algumas empresas que produzem *games* permitem que os *gamers* testem um jogo e sugiram mudanças, mesmo antes do *game* ser lançado no mercado.

significativamente a formação desses espaços de afinidade, para usar o termo de Gee (2013), espaços que têm a LI como a sua língua de contato <sup>41</sup>. Tais questões justificam a pertinência de incluir neste trabalho uma discussão sobre a *Web 2.0* e seus efeitos sobre a formação de redes de aprendizagem, uma vez que fornece ferramentas que potencializam a troca de informações e a comunicação entre sujeitos. Esse é o tema que será tratado na próxima seção.

## 2.1 O QUE MUDA COM A WEB 2.0?

Quando Pierre Lévy publicou seu livro “Cibercultura” na década de 1990, vivíamos ainda a expansão da *internet* e vislumbrávamos potencialidades que a *web* poderia nos proporcionar. Lévy (1999) foi um dos primeiros a perceber isso. Não que julgasse as redes sociais como tábua de salvação para os problemas do mundo; ao contrário, ele chama a atenção para que nem tudo o que está em rede é, necessariamente, bom. Lévy pede que sejamos abertos a ela e analisemos suas qualidades e seus problemas, levando-se em consideração as mudanças que dela se originam. Lévy lembra que o próprio Einstein, ainda na década de 1950, afirmava que o século XX havia sido testemunha da eclosão de três grandes bombas: a demográfica, a atômica e a das telecomunicações. A ideia de uma ‘bomba’ no campo das telecomunicações vai ao encontro de outra metáfora proposta por Roy Ascott – também mencionado por Lévy. Para Ascott, vivemos agora um “segundo dilúvio” semelhante ao bíblico: agora, não o de águas, mas o de informações. Com base na metáfora de Ascott, Lévy (1999, p. 13) afirma que

as telecomunicações geram esse novo dilúvio por conta da natureza exponencial, explosiva e caótica de seu crescimento. A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os

---

<sup>41</sup> Tal aspecto foi reiterados em uma das entrevistas realizadas com um dos sujeitos da pesquisa. Este sujeito declarou ser um participante ativo em *site* de uma empresa que produz *games*. O *site* é italiano e língua de comunicação entre os administradores e *gamers* é a inglesa.

turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo<sup>42</sup> ensurdecador das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contrapropagandas, a confusão dos espíritos.

Vale ressaltar que tais proposições foram sugeridas por Lévy em um tempo no qual não havia o que hoje é conhecido como *Web 2.0*. Cunhado pela O'Reilly Media no ano de 2003, o termo *Web 2.0* relaciona-se à ideia do dilúvio proposta por Ascott. É uma nova *internet* que surge, pois agrega recursos dos mais variados e que já existiam na rede. Tal foi o seu impacto que questões como privacidade, ética e segurança foram trazidas para dentro das relações sociais estabelecidas virtualmente e passaram a ser tema de amplos debates, incluindo-se aí relações com governo, educação, cidadania e comércio, para citar algumas (VALENTE; MATTAR, 2007). A criação das redes sociais na *internet* “talvez seja uma das maiores contribuições da *Web 2.0* no desenvolvimento humano” (VALENTE; MATTAR, 2007, p. 83).

O que difere a *Web 2.0* da *Web 1.0* é justamente a questão da interatividade que se intensificou com a *Web 2.0*. Isso diz respeito aos recursos ali disponíveis e que nos permitem transitar, selecionar, apagar, alterar informações no mar de possibilidades oferecidas pela *Web 2.0*. Não somos mais meros consumidores, mas também criadores de conteúdo (VASINDA; MCLEOD; MORRISON, 2007). Essa é a marca da nova rede: seus usuários não são mais dependentes de conhecimentos específicos de linguagem de programação em HTML (*Hypertext Markup Language*), conhecimentos que diminuía drasticamente o número de usuários habilitados para alterar conteúdos disponibilizados em rede. É pertinente, portanto, a proposta feita por Vasinda, McLeod e Morrison (2007) em comparar a *Web 1.0* a um monólogo, pois a falta de recursos por parte daqueles que “ouviam” - os usuários consumidores de conteúdo - não permitia manter uma “conversação” com o que se produzia. Todos os conteúdos da rede eram, portanto, criados baseados somente naquilo que as instituições queriam que seus usuários soubessem. Com a *Web 2.0*, a relação entre usuários tornou-se dialógica, uma “[...] comunicação em duas vias [...] Ao usar *blogs*, *wikis*, *podcasts* e outras ferramentas da *Web 2.0*, os

---

<sup>42</sup> Segundo o Dicionário *on line* Aulete (2015e), “psitacismo”, neste contexto apontado pelo autor, quer dizer verborragia, discurso longo e vazio.



indivíduos agora falam de igual para igual com empresas e organizações”<sup>43</sup> (VASINDA; MCLEOD; MORRISON, 2007). Para Vasinda, McLeod e Morrison (2007), a dialogicidade só não se realizará se não houver a vontade de produzir por parte do usuário. Esse é o único real empecilho. Valente e Mattar (2007, p. 84) também percebem que, “com todos os recursos da *Web 2.0*, houve um avanço significativo em relação aos primórdios da internet, permitindo ao usuário melhor navegabilidade, maior interatividade, e a funcionalidade equivalente ao desktop”. Democratizou-se, dessa forma, não somente a produção de conteúdo, mas também de significados e, com isso, novas regras de comunicação (VASINDA; MCLEOD; MORRISON, 2007).

O fato de podermos manipular conteúdo – e aqui cabe enfatizar, não somente no sentido negativo implícito no termo – torna possível a remixagem de toda e qualquer matéria-prima disponível na rede (VALENTE; MATTAR, 2007). De acordo com Lankshear e Knobel (2011), a ideia de remixagem está associada à combinação e manipulação de artefatos culturais pré-existentes, de modo a criar novos produtos. Para os autores, essa é uma condição essencial das culturas. Eles afirmam que, se não há remixagem, não há cultura. “Remixamos significados toda vez que pegamos uma ideia ou um artefato ou uma palavra e a integramos em algo que estamos dizendo ou fazendo ou sendo no momento”<sup>44</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 97). Repetimos esse processo também dentro do espaço acadêmico, quando produzimos textos escritos a partir da ideia de outros autores e, dessa forma, aprendemos a escrever. A partir do advento da *Web 2.0*, a remixagem passa a ter característica digital e passamos a incluir sons e imagens, sejam elas estáticas ou em movimento.

Pode-se ter uma ideia, portanto, do poder que a *Web 2.0* nos conferiu, não somente o da distribuição das informações e do conhecimento, mas também o de interferir e alterar conteúdo. Somos, agora, também produtores de um conhecimento em rede e de acesso mais facilitado em função das TIC. As TIC

---

<sup>43</sup> No original: “[...] two-way communication [...] By using blogs, wikis, podcasts, and other Web 2.0 tools, individuals now have an equal voice with business and organizations”.

<sup>44</sup> No original: “[...] we remix meanings every time we take an idea or an artifact or a word and integrate it into what we are saying or doing or being at the time”.

trouxeram o mundo para dentro de nossas casas e, com isso, o conhecimento antes restrito à academia, está agora ao alcance de uma tela *touch screen*. Os educandos de hoje têm tanto poder em relação ao conhecimento quanto aquele que está na posição de ensinar.

Penso, neste momento, na minha experiência como docente de alunos do Ensino Fundamental, citada anteriormente no capítulo 1, quando mencionei o fato de meus alunos expressarem em minhas aulas o que haviam aprendido de LI ao jogarem *games*. Percebi, naquela época, que meus alunos, mesmo ainda muito jovens, já haviam construído suas redes de aprendizagem para dar conta de um conhecimento linguístico que ainda não possuíam. De alguma maneira, eles buscavam as informações em fontes de informações confiáveis, pois apesar da LI, eles continuavam a jogar.

Sendo assim, na próxima seção e a fim de analisar a formação de redes de aprendizagem confiáveis, tomei como base os pressupostos teóricos de Baran (1964), Granovetter (1973), Barabási (2009), Siemens (2003; 2005; 2006) e Martino (2014) sobre estrutura de redes, assim como a formação de conexões a partir dos nós que as compõem.

## 2.2 A ESTRUTURA DAS REDES E A FORMAÇÃO DAS CONEXÕES

Com o advento das TIC em meados do século passado, temos vivido em um contexto de interatividade e conectividade que alterou profundamente os modos de vida, conforme apontei anteriormente, quando tratei da *Web 2.0*. As TIC em nosso mundo globalizado permitem-nos conectar às mais diferentes fontes de informação. Entretanto, a ideia de uma rede global, aos moldes do que temos hoje em dia, não é algo tão recente como se poderia imaginar. Estudos sobre redes têm a sua origem ainda no período da Guerra Fria, especialmente na década de 1960. Paul Baran<sup>45</sup> (1964 *apud* MARTINO, 2014, p. 64) foi um dos primeiros estudiosos a apresentar algumas ideias sobre a “comunicação em rede

---

<sup>45</sup> BARAN, P. **On Distributed Communication Networks**. 1964. Disponível em: <[http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_memoranda/2006/RM3420.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_memoranda/2006/RM3420.pdf)> Acesso em 18 jan. 2015.

aplicada a sistemas de informação (MARTINO, 2014, p. 64). Martino (2014, p. 64) explica as ideias de Baran:

[...] De um lado, a ideia básica de rede como conexão descentralizada de todos com todos; do outro, a percepção de que o melhor tipo de mensagem para circular nessa rede seriam as digitais. Redes e mídias digitais: [...] Baran lançou dois princípios para o desenvolvimento da internet.

Por estar no contexto da Guerra Fria, era importante, para Baran, que as informações fossem distribuídas, circulando constantemente, pois toda a rede ‘sobreviveria’ em caso de destruição de uma de suas conexões. Baran propôs o conceito de “redes distributivas” de comunicação (MARTINO, 2014, p. 65), cuja característica principal é não apresentar nenhuma hierarquia entre os nós que irão compor uma rede. Com isso, torna-se possível “criar, quase instantaneamente, vários caminhos para a circulação das informações. Assim, se o caminho é inutilizado, os dados imediatamente poderiam ser desviados para outra rota e atingir seus objetivos” (MARTINO, 2014, p. 65). Consequentemente, com o aumento do número de conexões em uma rede, por conta do crescimento de rotas alternativas, aumenta-se a chance de a informação chegar ao seu destino, ao mesmo tempo em que se dificulta a sua localização na rede. Além disso, a característica distributiva daria conta de comportar o aumento das conexões formadas entre as redes.

Para entendermos como a formação das conexões em uma rede pode manter ou não o fluxo de informações distribuídas, Martino (2014, p. 68) cita o trabalho de Granovetter (1973). Este autor exemplifica a formação de laços em uma rede traçando um paralelo com as formações das redes sociais baseadas no nível de relacionamento entre os indivíduos que as compõem. Podemos ter ‘conhecidos’, ‘amigos’ e ‘melhores amigos’, mas o número de ‘conhecidos’ será maior do que dos ‘amigos’ e estes, maior do que dos ‘melhores amigos’. Os indivíduos são classificados dessa maneira para pontuar o quanto um laço social é forte (‘melhores amigos’) ou fraco (‘conhecidos’).

Quando pensamos em laços ‘fortes’, há uma tendência em associarmos esta característica à ideia de proximidade<sup>46</sup> entre os indivíduos e, num primeiro momento, poderíamos achar que serão exatamente esses laços que irão manter uma rede em funcionamento. A verdade é que a manutenção de uma rede depende dos seus laços ‘fracos’. Pode parecer paradoxal, mas é justamente por apresentarem essa característica que se constitui a eficácia e a força das conexões de uma rede. Há uma relação de dependência entre a quantidade de indivíduos e o fluxo da informação. Ou seja, é por meio da rede dos ‘conhecidos’ que se aumenta “a amplitude de divulgação de dados existentes nesse tipo de contato [...]. Justamente por não serem ligações diretas, a chance de se espalharem em várias direções e, portanto, de criarem caminhos para a conexão entre pessoas, é maior.” (MARTINO, 2014, p. 69). Granovetter (1973) exemplifica por meio da fofoca: uma fofoca entre amigos, aos poucos, deixa de ser novidade e perde sua força porque todos já têm conhecimento sobre o assunto, mas caso ela se propague na rede dos conhecidos, volta a ganhar força, porque será disseminada enquanto for novidade.

A constituição de uma rede pressupõe a existência de nós e de conexões. Os nós podem ser quaisquer elementos passíveis de conexões com outros elementos. Para que ocorra uma conexão, basta que qualquer nó se ligue a outro (SIEMENS, 2005). Uma vez que a rede se estabeleça, o fluxo de informações pode ir de um domínio a outro com relativa facilidade. Tanto Siemens (2005) quanto Martino (2014) reconhecem a importância das conexões em uma rede de aprendizagem e, mesmo quando nem todas as conexões têm o mesmo peso, elas ainda influenciam a estrutura da rede.

Para Siemens (2005), há uma série de fatores que favorecem o fortalecimento das conexões, como motivação, emoções, exposição, padronização, lógica e experiência. A motivação determina nossa receptividade a determinados conceitos e o desejo de aprofundar as conexões da rede; as emoções contribuem no sentido de como nos sentimos ou valorizamos, ao mesmo tempo em que permitimos outros pontos de vista; exposição significa o crescimento de um nó em termos de popularidade (o quanto ele se torna

---

<sup>46</sup> A ideia de estar próximo, neste contexto, não se refere exclusivamente ao espaço físico, mas também ao nível de intimidade entre os indivíduos.

relevante em uma rede) a ponto de influenciar todo o processo de pensamento; a padronização, um dos elementos de aprendizagem mais significativos, consiste em reconhecer a natureza e a organização de vários tipos de informação que podem gerar conhecimento; a lógica, considerada um marco do processo de aprendizagem, fornece os nós para formar as conexões, pois redes de aprendizagem são formadas e estruturadas a partir do processo de pensar, uma vez que é condição necessária para avaliar e reconhecer padrões entre diferentes conceitos e elementos da rede; e, por último, a experiência, pois as conexões só se formam a partir do momento que um indivíduo está ativo dentro de seu campo de atuação.

Uma questão que precisa ser levada em consideração quando tratamos de uma rede de aprendizagem é saber o quanto podemos confiar nas informações que ali circulam. Pensando em termos de *internet*, Martino (2014) chama a nossa atenção para a tendência em acreditarmos que, “uma vez conectados, todos os usuários estão praticamente em pé de igualdade e têm as mesmas oportunidades de conexão” (MARTINO, 2014, p. 79). Este autor cita os estudos de Barabási (2009), para mostrar-nos o quanto esta percepção é equivocada. Ao contrário de Baran (1964), que prevê uma rede com nós igualmente distribuídos, Barabási (2009) afirma que em uma rede há nós (os *hubs*) que são considerados cruciais para que uma rede se mantenha como tal. Esses *hubs* são responsáveis por compartilhar informações e pelo número de relações nas quais atuam como intermediários. Eles são poucos, mas a manutenção de uma rede depende de sua atuação. Em outras palavras, caso sejam desconectados, acabariam por desconectar também milhares de outros, numa reação em cadeia. Por isso, Barabási (2009) afirma que a manutenção de uma rede, mesmo tendo a característica distributiva apontada por Baran (1964), somente irá se manter se as conexões que se perderem não forem aquelas associadas aos *hubs*, justamente por serem eles os que possuem o maior número de conexões.

O fator exposição é de suma importância para que um nó ganhe destaque em uma rede e, dessa forma, atue como um facilitador de conexões para a

formação do que Barabási (2009) chama de *scale-free network*<sup>47</sup> ou “redes fora de escala”, nas palavras de Martino (2014). Em redes desse tipo, novas conexões se formam a partir de nós que apresentam mais conexões, pois essa característica, segundo Martino (2014), seria um indicativo de sucesso do nó naquela rede e um atributo para torná-lo confiável. Sejam os *hubs* indivíduos, organizações ou empresas, percebe-se que tais atores transitam por entre vários grupos, o que permite agregar outros ao seu redor oriundos de “universos sociais diferentes que, de outra maneira, continuariam estranhos uns aos outros” (MARTINO, 2014, p. 80).

Julgo importante, para o contexto desta pesquisa, discutir os estudos sobre a formação de redes por dois motivos. Primeiro, porque há uma tendência em pensarmos que as discussões sobre formação de redes só emergiram a partir da expansão do uso das TIC na década de 1990. Além disso, entender como esses pesquisadores pensaram sobre o assunto é de fundamental importância para compreender a proposta das redes de aprendizagem sob a ótica do conectivismo, uma vez que é a base teórica que utilizei nesta pesquisa para entender os processos de uma possível aprendizagem de LI mediada pelos *games*. As redes que se formam no contexto dos *games* devem ser confiáveis o suficiente para que também se tornem espaços propiciadores da formação de conhecimento linguístico.

Mas como reconhecer se uma rede é aquela que tem a melhor qualidade de informações? Esse é um questionamento de Siemens (2006) quando trata do tema. Siemens (2006) aponta para a confiabilidade de uma rede quando podemos encontrar nela pontos de vistas de especialistas, ou seja, pessoas que têm não somente o conhecimento teórico, mas também vivência em uma área específica. O autor cita, como exemplo, os sistemas de recompensa em muitas comunidades *on line*. Tais sistemas validam os indivíduos com base no seu histórico dentro de um espaço específico. Assim como Siemens (2006), Martino (2014) também sustenta a ideia que participar de uma rede “significa oferecer e buscar informações a respeito de vários assuntos. O princípio é de distribuição desigual e coletiva de informações” (MARTINO, 2014, p. 47).

---

<sup>47</sup> Martino (2014) traduz esta expressão como “redes fora de escala”. Adotei aqui a mesma tradução.

Assim, a confiabilidade de uma rede reside na “moral implícita da comunidade virtual [...], a reciprocidade” (LÉVY, 1999, p. 128). Ou seja, se aprendemos por meio da rede, devemos também contribuir com nosso conhecimento e/ou informações quando assim for solicitado. E o que ganhamos com isso? Para Lévy (1999, p. 128), o ganho surge como “a recompensa (simbólica) [...] da reputação de competência que é constituída a longo prazo na ‘opinião pública’ da comunidade virtual.” Essas redes individuais conectam-se a outras e acabam por formar novos espaços de conhecimento.

Ao compartilharmos em rede, na verdade, estamos classificando e filtrando aquilo que consideramos relevante. Siemens (2006) afirma que em termos conceituais, apesar da democracia inerente a esses novos espaços, estão todos em busca da mesma clareza e coerência que desejamos encontrar em outras fontes de conhecimento. Mesmo que não haja um controle centralizado, criam-se diretivas por meio do diálogo e da transparência para a validação do conhecimento. Com isso, segundo Siemens (2006, p. 23), “precisamos confiar na formação das redes e no desenvolvimento de ecologias do conhecimento. Precisamos nos tornar pessoas diferentes com hábitos diferentes” <sup>48</sup>.

Sendo assim, com base no exposto até o momento, irei abordar na próxima seção questões a respeito da aprendizagem que emerge das conexões em uma rede e conceitos sobre o conhecimento conectivo. São temas discutidos por Siemens (2006) e Downes (2012) e que dão a base para a formação da teoria conectivista, teoria essa que norteia os objetivos desta pesquisa sobre a aprendizagem de LI mediada pelos *games*.

## **2.3 APRENDIZAGEM EM REDE E O CONHECIMENTO CONECTIVO NA ERA DIGITAL**

O mundo em que vivemos tem uma relação diferente com o conhecimento, se comparado ao que tínhamos em séculos anteriores. Temos

---

<sup>48</sup> No original: “we must rely on net-work formation and development of knowledge ecologies. We must become different people with different habits”.

sido testemunhas, desde o século passado, de que o conhecimento tornou-se tão importante para a sociedade contemporânea quanto era a terra no sistema feudal e o capital, na sociedade industrial (BROCKMAN, 2002).

De acordo com Siemens (2006), o conhecimento que antes servia a fins econômicos, para criação, produção e comercialização, hoje é a economia em si. De fato, com o advento da *Web 2.0*, temos ao nosso dispor ferramentas de simples manuseio, mas que proporcionam um alto grau de interatividade entre seus usuários, permitindo conectar informações na mesma velocidade com que podem fornecer *feedback* à sua fonte original. Com isso, a *Web 2.0* trouxe mudanças significativas na forma como consumimos mídia, autenticamos e validamos o conhecimento, dado o seu alto nível de dialogicidade entre indivíduos. Mas que ‘conhecimento’ é esse que emerge das redes estabelecidas entre indivíduos? Tradicionalmente, o conhecimento tem sido descrito de diversas formas, mas duas têm sido consideradas como as mais importantes: o conhecimento qualitativo, com suas raízes na antiguidade grega e o quantitativo, com os árabes e, mais tarde incorporada na filosofia renascentista (DOWNES, 2012).

Entretanto, tanto Siemens como Downes acreditam que se faz necessário pensar em um tipo de conhecimento que dê conta desse novo contexto da *Web 2.0*, uma vez que o saber e o aprender podem ser definidos, na atualidade, pelas conexões que fazemos. Sendo assim, Siemens (2006) e Downes (2012) concordam que é necessário considerar a necessidade de um novo fundamento epistemológico para o conhecimento e o aprendizado que acontece em rede. A partir dessa perspectiva, Downes (2012) propõe considerar o conhecimento como distribuído, uma vez que é difundido por diversas entidades e que ele chama de conhecimento conectivo. E acrescenta, dizendo que “a propriedade de uma entidade deve levar a ou tornar-se propriedade de outra entidade, a fim de que sejam considerados conectados; o conhecimento que resulta de tais conexões é conhecimento conectivo<sup>49</sup>” (DOWNES, 2012, p. 299). Neste tipo de conhecimento, mais importante que a mera relação de existência entre entidades é a interação que ocorre entre elas.

---

<sup>49</sup> No original: “[...]a property of one entity must lead to or become property of another entity in order for them to be considered connected; the knowledge that results from such connections is connective knowledge.”



Downes (2005) ressalva que não é qualquer rede que pode ser capaz de elaborar o conhecimento conectivo e são necessárias determinadas características para que haja esse tipo de conhecimento. São elas:

1. **Diversidade:** é necessário haver um amplo número de diferentes pontos de vista. Só há geração de um novo conhecimento em uma rede se seus membros são diversos e se realizam coisas distintas. Se todos fazem as mesmas coisas, nada de novo é gerado em suas interações e, conseqüentemente, não há um novo conhecimento.
2. **Autonomia:** há de se verificar se cada indivíduo contribui com seus valores, decisões e conhecimento ou se agem sem refletir, sem usar a razão, sob a orientação ou mando de terceiros. Ser autônomo em uma rede significa tomar suas próprias decisões em relação aos seus objetivos e metas. Não há um gerenciamento centralizador; cada membro tem sua própria agência dentro da rede.
3. **Interatividade:** o conhecimento deve ser oriundo da produção de uma interação entre indivíduos, e não somente uma coletânea de diferentes pontos de vista. Se uma rede apresenta uma dinâmica conectivista, o conhecimento não é simplesmente passado de um membro para outro, mas sim oriundo de um comportamento comunicativo da rede como um todo. Portanto, o conhecimento não pertence a uma só pessoa e terá um nível de complexidade a ponto de refletir uma resposta comunitária a um fenômeno complexo.
4. **Abertura:** a rede deve permitir a entrada de outros pontos de vista no sistema. Isso quer dizer que os membros que a compõem podem juntar-se ou sair da rede com facilidade, assim como participar livremente das atividades ali desenvolvidas. Com isso, a distinção entre membros e não membros cai por terra, pois há uma diversidade de diferentes participações, seja na interação ativa com um grupo ou numa simples participação oculta e/ou ocasional. A abertura da rede permite um bom fluxo da informação que irá gerar um novo conhecimento, ao contrário de uma rede fechada.

Redes que não possuem essas características não podem ser consideradas como responsáveis pelo conhecimento distribuído, pois esse é um

conceito fundamental do conhecimento conectivo para Downes (2012). Downes (2012) concorda com Baran (1964) e Granovetter (1973), quando esses autores pontuam a qualidade dos nós e das conexões que são formadas em uma rede. O fato de uma rede apresentar nós altamente conectados não favorece ao fluxo do conhecimento por ela gerado. É justamente o oposto: o fato de uma rede possuir nós com tal característica indica que há pouca diversidade de pontos de vista, quesito essencial para que o conhecimento conectivo se concretize. Para Downes (2012), ainda que outras características tais como autonomia e abertura estejam presentes em uma rede, a qualidade dos nós – em função do seu grau de conexão – indica uma limitação em seu número de membros e, conseqüentemente, haverá também um número menor de opiniões e perspectivas. Por outro lado, “a existência das ligações fracas parecem ser definitivas para a estabilidade, qualidade e robustez da rede, social ou não (ALCÂNTARA; SILVA; TSUNODA, 2013).

Ao pontuar tais características, Downes (2012) admite que a proposta de um terceiro conhecimento – o conectivo – não faz dele, necessariamente, mais confiável do que os tradicionais. Longe de apontar o conhecimento conectivo como “uma pílula mágica” (DOWNES, 2005), a proposta é a de fornecer novas bases que possam dar conta do conhecimento distribuído, pois o contexto no qual o conhecimento agora ocorre, assim como seu fluxo e características, são diferentes daqueles que havia no passado.

As propostas de Downes (2012) coadunam com as ideias de Siemens (2006) na comparação que este autor apresenta entre a organização do conhecimento tradicional – que Siemens descreve como hierarquizado, estático e compartimentado e a organização do conhecimento em rede, muito mais dinâmico, e que consiste de ecologias, ou seja, de modelos que se adaptam e reajustam às mudanças que permeiam uma rede. É a partir da integração das estruturas da rede e da qualidade das conexões que será determinada a qualidade do conhecimento compartilhado. A questão é, portanto, como formar redes confiáveis que realmente sejam eficazes não somente na disseminação, mas também na validação do conhecimento. Redes apresentam diversidades de pontos de vista e cada um dos nós que as compõem corresponde a um indivíduo com a capacidade de formar seus próprios espaços e redes de notícias. A quantidade de informações, portanto, pode ser um fator complicador em uma

rede, pois precisamos filtrar aquilo que chega até nós. Se há um número exponencial de informações ao nosso dispor, pode-se questionar até que ponto somos produtores de conhecimento em rede ou se somos, na verdade, meros selecionadores de conteúdo. Esse é um questionamento do próprio Siemens (2006), pois o autor admite que talvez seja esse o 'pensar' da era digital. "Nós não vivemos nossas vidas em cognição ativa. Gastamos muito tempo em compartimentos que criamos. Ao invés de pensar, estamos somente classificando e filtrando" <sup>50</sup> (SIEMENS, 2006, p. 23). A constatação de Siemens leva o autor a concluir que se faz necessário confiar não somente na formação das redes, mas também no desenvolvimento de novas ecologias do conhecimento. "Precisamos nos tornar pessoas diferentes com hábitos diferentes" <sup>51</sup> (SIEMENS, 2006, p. 23), pois conhecer, nos dias de hoje, não é mais somente um processo cognitivo: é também saber reconhecer padrões.

Com base nas questões levantadas por Downes e Siemens em relação ao conhecimento na era digital, torna-se necessário revermos questões relacionadas à aprendizagem que emerge desse contexto, uma vez que "aprendizagem é parceira do conhecimento" <sup>52</sup> (SIEMENS, 2006, p. 26). As redes, dadas as suas especificidades, favorecem ao aprendizado contínuo, e este, ainda que não exclusivamente, é facilitado pela tecnologia. Conectamo-nos uns aos outros de modo a criar a nossa própria rede de aprendizagem. Siemens (2006), ao tratar dessas questões, afirma que a aprendizagem vai além da aquisição do conhecimento, pois até conhecermos algo, passamos por etapas que antecedem a própria experiência da aprendizagem: exploramos, perguntamos, decidimos e selecionamos para darmos conta de solucionar um problema. E só sabemos se a experiência de aprendizado é realmente válida se, ao longo do processo, avaliamos adequadamente cada uma das etapas, com os instrumentos apropriados a cada uma delas. Nas atividades preparatórias que

---

<sup>50</sup> No original: "We do not live our lives in active cognition. We spend much of our time in containers that we have created. Instead of thinking, we are merely sorting and filtering."

<sup>51</sup> No original: "We must become different people with different habits."

<sup>52</sup> No original: "Learning is a peer to knowledge."

antecedem a aprendizagem em si serão os instrumentos mais informais que irão dar sustentação ao processo de aprender: conversas com indivíduos mais experientes; momentos de reflexão, de discussão ou de auto expressão (SIEMENS, 2006). Ou, conforme afirmam Meyer e Davis<sup>53</sup> (2003 *apud* SIEMENS, 2006), “semeie, selecione e amplifique. Teste as mais diversas opiniões e reforce os vencedores. Experimente, não planeje” <sup>54</sup>. Sob essa perspectiva, o ato de aprender está intrinsicamente relacionado ao ato de criar redes, sejam elas neurais em nossos cérebros ou externas, para nos atualizarmos. Tais redes se constituem de forma rizomática, o que confere ao aprendizado certas características que são elencadas por Siemens (2006, p. 27), conforme segue:

1. Caótico, pois não é necessariamente organizado;
2. Constante em seu desenvolvimento e na comunicação;
3. Cocriado, porque, de consumidores de conteúdo, passamos a ser coautores do conhecimento;
4. Complexo. É um processo multifacetado e integrado. A mudança em um elemento altera toda a rede. O conhecimento está sujeito às adaptações de um sistema complexo e adaptativo.
5. Especializado e conectado, resultante de nós especializados presentes na diversidade de uma rede. Conhecer e aprender depende da especialização desses nós.
6. Ambíguo, incerto e parcial em relação ao que sabemos e a consciência de que as certezas não são eternas. É necessário sermos tolerantes com a ambiguidade e a incerteza.

Em suma, “aprender é formar redes: adicionar novos nós, criar novos caminhos neurais” <sup>55</sup> (SIEMENS, 2006, p. 29). Com isso, Siemens nos mostra que, apesar de o indivíduo ser capaz de selecionar redes para a formação de

---

<sup>53</sup> MEYER, C.; DAVIS, S. **It's alive**. New York: Crown Business, 2003.

<sup>54</sup> No original: “Seed, select, and amplify. Test many diverse options, and reinforce the winners. Experiment, don't plan.”

<sup>55</sup> No original: “Learning is network formation: adding new nodes, creating new neural paths”.

seu conhecimento, tanto o aprendizado quanto o próprio conhecimento são processos que não estão totalmente sob controle, pois podem residir fora de nós. Aprendemos a partir das mais diferentes fontes, seja em uma organização ou em um banco de dados. A fluidez do conhecimento e o compartilhamento de informações, potencializados pelas TIC, podem favorecer essa aprendizagem, uma vez que “as conexões que nos permitem aprender mais são mais importantes do que o nosso estado atual de conhecimento” <sup>56</sup> (SIEMENS, 2006, p. 30).

Aprende-se por meio da criação dessa ‘rede externa’ de nós que pode ser composta por pessoas, um banco de dados, *sítes*, bibliotecas, etc e que fornecem ao nosso cérebro (a ‘rede interna’, neural) as informações para criarmos padrões de compreensão e entendimento. Para Siemens (2006, p. 29), “redes de aprendizagem podem, então, ser entendidas como estruturas que criamos para nos mantermos atualizados e adquirir experiência, criar e agregar continuamente conhecimentos novos (externo)” <sup>57</sup>. Aprendizes que vão constantemente em busca de novas informações e descobrem algo novo, irão atualizar as suas redes de aprendizagem. O que Siemens (2006) enfatiza é que estamos sempre adquirindo novos conhecimentos e isso faz da distinção entre o que é realmente relevante ou não, algo vital na aprendizagem em rede.

Na era digital e com a expansão rizomática das informações disseminadas por meio das TIC, ‘saber onde’ achar uma informação e ‘saber com quem’, ou seja, a fonte, são mais importantes do que saber ‘o quê’ ou ‘como’, de acordo com Siemens (2006). Um fluxo acelerado como esse demanda um modelo de rede de aprendizagem que permita descarregar parte do processamento e da interpretação das informações. Não somos mais os únicos responsáveis pela avaliação de cada informação recebida; ao contrário, contamos com uma rede pessoal de aprendizagem com nós confiáveis e especializados, sejam eles pessoas ou organizações, aprimorada pela

---

<sup>56</sup> No original: “The connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowledge.”

<sup>57</sup> No original: “learning networks can then be perceived as structures that we create in order to stay current and continually acquire, experience, create, and connect new knowledge (external).”

tecnologia (SIEMENS, 2006). Para este autor, “não podemos mais tentar possuir todos os conhecimentos necessários por nós mesmos. Temos que armazená-los em nossos amigos ou na tecnologia” <sup>58</sup> (SIEMENS, 2006, p. 51). O que Siemens (2006) quer dizer com isso é que o ato de conhecer ou de saber algo é descarregado nas e das redes<sup>59</sup>. E tais redes são formadas pelos indivíduos que usam de sua agência para criar seus próprios espaços de aprendizagem, por meio de redes de notícias, de informações, filtrando e disseminando, ao mesmo tempo, o conhecimento.

A fim de explicar os movimentos que ocorrem dentro de uma rede, no sentido da disseminação de conhecimento, Siemens (2006) aplica a ideia de ecologia e traça um paralelo com o conceito da biologia, que estuda não somente o ambiente em que vivem os seres vivos, mas também as relações que ocorrem entre eles. Redes de aprendizagem são formadas dentro de ecologias, espaços esses que, para Siemens (2006, p. 90) permitem:

- o encontro entre gurus e novatos;
- a auto expressão;
- o diálogo e o debate;
- o aprendizado de uma maneira estruturada;
- a comunicação de novas informações e conhecimento, que são indicativos de elementos em mudança dentro de um campo de atuação;
- o cultivo de ideias, teste de novas abordagens, preparação para processos-piloto.

---

<sup>58</sup> No original: “We can no longer seek to possess all needed knowledge personally. We must store it in our friends or within technology”.

<sup>59</sup> A afirmação de Siemens (2006) de que o conhecimento da era digital é “descarregado em artefatos não humanos” é a que mais tem recebido críticas no conectivismo. Para Siemens (2006) aceitar ou não essa preposição depende de como entendemos o conceito de conhecimento. De acordo com o autor, o conhecimento pode ser percebido de duas formas: a) como algo que descreve algum aspecto do mundo; b) como algo sobre o qual podemos agir. Nesse sentido, para Siemens (2006), tais assertivas, por si só, já justificariam “uma visão de conhecimento possível de residir em artefatos não humanos” (SIEMENS, 2006, p. 150).

Siemens percebe “uma ecologia como um sistema aberto, dinâmico, interdependente, diverso, parcialmente auto organizado, adaptativo e frágil” <sup>60</sup> (SIEMENS, 2006, p. 90). Sendo assim, e por ser um ambiente de conhecimento compartilhado, Siemens (2006, p. 87-88) observa características que considera essenciais em uma ecologia da aprendizagem:

1. Deve ser informal e não estruturada. Não é o sistema que irá definir o aprendizado. É necessário que o sistema seja flexível o suficiente para que seja moldado pelos próprios indivíduos e de acordo com as suas necessidades.
2. Deve proporcionar ferramentas e as mais diversas oportunidades não somente para conectar os indivíduos, mas também que proporcionem o diálogo entre eles.
3. É comum em um início de um projeto, de uma nova comunidade, os indivíduos estarem altamente motivados. Entretanto, também é muito comum que, com o tempo, isso vá diminuindo. Para Siemens (2006), a criação de uma ecologia de conhecimento compartilhado depende dos indivíduos perceberem a evolução constante em um ambiente.
4. Seja presencialmente ou *on line*, os indivíduos devem se sentir seguros e confortáveis nas relações sociais promovidas pelo ambiente. A confiança é essencial.
5. O ambiente precisa ser simples. Para Siemens (2006), é justamente o alto nível da complexidade que leva, por vezes, ao fracasso das grandes ideias. A simplicidade torna o ambiente da ecologia de aprendizagem mais efetivo e deve refletir tanto nas ferramentas selecionadas quanto na própria criação da estrutura da comunidade.
6. As palavras de ordem devem ser: descentralização, motivação e conectividade em oposição à centralização, ao controle e ao isolamento.

---

<sup>60</sup> No original: “an ecology as an open system, dynamic and interdependent, diverse, partially self organizing, adaptive, and fragile.”

7. Experimentação e fracasso fazem parte de uma ecologia de aprendizagem e, portanto, deve haver uma tolerância alta em relação a isso.

Um ambiente de aprendizagem que apresente a ecologia proposta por Siemens (2006), portanto, sofre as influências dos indivíduos que dela participam. O indivíduo muda, age, e o ambiente responde às interferências. “Ao adicionarmos dimensões sociais à nossa cognição, criamos um modelo adaptativo que aprende baseado nas atividades de todos os membros naquele espaço” <sup>61</sup> (SIEMENS, 2006, p. 44). Se pensarmos em um indivíduo como um elemento de conexão em uma rede, a sua interferência e consequente adaptação da rede, irá também mudar os conteúdos ali disponibilizados. São as diferentes perspectivas que irão dar significado à rede, a partir da força combinada dos indivíduos.

Pensando na perspectiva das ecologias, Siemens (2006) aponta para o surgimento de tipos de aprendizagem a partir desses ambientes. Nesse sentido, o autor inclui os *games* como uma ecologia que favorece à aprendizagem. De acordo com o autor, os *games*, oferecem um ambiente no qual, a partir de um problema, o próprio indivíduo pode definir o seu processo e espaço de atuação. Nos *games*, não há clareza dos objetivos da aprendizagem, pois a aprendizagem surge como subproduto de atividades que precisam ser executadas para se atingir determinada meta. Este seria um tipo de ecologia de aprendizagem que traria significado para o indivíduo, pois *games* são espaços nos quais há desafios semelhantes aos desafios do mundo concreto. Incluo aqui a minha percepção com relação à aprendizagem de LI nesse mesmo contexto, pois ao tentar vencer um desafio durante o jogo, *gamers* precisam dar conta da comunicação, seja na compreensão das instruções para jogar ou na interação com outros *gamers*. Nesse caso, a aprendizagem de LI surgiria como um subproduto da atividade de jogar, aos moldes do que observa Siemens (2006) quando trata dos *games*.

As características de uma ecologia de aprendizagem apontadas por Siemens (2006) são também observadas por Mattar (2010) no contexto dos *games*. Para este autor, esses artefatos digitais permitem que a aprendizagem

---

<sup>61</sup> No original: “As we add social dimensions to our cognition, we can create an adaptive model that learns based on the activities of all members in a space.”



ocorra não porque algo foi ensinado, mas porque o *gamer* foi exposto a situações no contexto do jogo. Devido ao fato de não “sermos forçados a aprender, e estando envolvidos com o game, temos mais probabilidade de aprender” (MATTAR, 2010, p. 17). Também há a questão do “errar fazendo” e, mesmo fracassando, o *gamer* pode recomeçar a partir do seu último acesso ao jogo. *Games* são também espaços que nos quais se aprende sozinho e na interação com outros. E nesse último caso, eles oferecem canais de comunicação que podem ser síncronos (como *chat rooms* ou recursos de voz) ou assíncronos (como fóruns de discussão dentro ou fora do jogo). Mattar (2010) cita a experiência do professor indiano Sugata Mitra<sup>62</sup> na qual crianças “aprenderam inglês pelo próprio computador, ou seja, a língua não foi uma barreira para elas aprenderem os jogos; elas ensinaram a si próprias.” (MATTAR, 2010, p. 18).

Mattar (2010) pontua três aspectos importantes no contexto dos *games*. O primeiro, diz respeito à autonomia do *gamer* em escolher como aprender pois, apesar de *games* terem objetivos a serem cumpridos, o *gamer* tem a liberdade de escolher os mais adequados para ele. O segundo aspecto trata da questão da interação e, nesse sentido, pode ser a interação com outros *gamers* ou com o próprio jogo. Entretanto, apesar de o *gamer* ser livre para fazer tais escolhas (tanto de objetivos a serem cumpridos quanto a forma de interação), tais aspectos não excluem certo nível de incerteza no momento em que se joga. E isso é o que irá garantir a imersão do *gamer* no jogo. Por último, Mattar (2010) aponta para a possibilidade de o *gamer* interferir em um jogo por meio dos *mods*<sup>63</sup> que permitem alterar a própria estrutura do jogo.

Aproximar os *games* das discussões sobre o panorama que se delineia na era digital é pertinente neste momento do meu trabalho, quando trato das ecologias de aprendizagem pontuadas por Siemens (2006), inclusive pelo fato de este mesmo autor considerar os *games* como um tipo de contexto propiciador

---

<sup>62</sup> O projeto *Hole in the Wall* (“O buraco na Parede”) do prof. Mitra consistiu em analisar os efeitos da tecnologia na educação das crianças. O professor instala um computador no meio da rua em cidades pequenas para que as crianças o manuseiem por algum tempo. Depois de algum tempo, o professor verificou que as crianças se tornaram especialistas na navegação na *internet*, no uso de *softwares*, etc. O site do projeto é <http://www.hole-in-the-wall.com/> (Acesso em 20 dez. 2015).

<sup>63</sup> Os *mods* já foram apresentados no início do capítulo 2 desta dissertação. Por isso, não entrarei em detalhes aqui.

de uma aprendizagem possível. Os modos de aprender da era digital sofrem consequências diretas das novas possibilidades de formação de redes para compartilharmos informações e conhecimento. Se há uma mudança de paradigmas em relação à aprendizagem em função do advento das TIC e da *Web 2.0*, podemos questionar até que ponto as teorias de aprendizagem tradicionais vigentes podem dar conta de uma realidade tão diversa dos períodos em que foram elaboradas. Portanto, será apresentado na próxima seção um panorama sobre as teorias de aprendizagem tradicionais em contraponto à teoria conectivista, como forma de apresentar esta teoria.

## 2.4 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E O CONECTIVISMO

Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo são as três teorias de aprendizagem mais utilizadas na criação de ambientes instrucionais. Essas teorias, entretanto, foram desenvolvidas em um tempo quando o aprendizado não havia sofrido o impacto da tecnologia. Ao longo dos últimos 20 anos, a tecnologia reorganizou nosso modo de viver, de comunicar e de aprender. As necessidades de aprendizado e as teorias que descrevem seus princípios e seus processos devem refletir dos fundamentos dos ambientes sociais<sup>64</sup> (SIEMENS, 2004).

A citação com a qual dou início a esta seção é parte do texto que deu origem à proposta do conectivismo, teoria essa que, segundo Siemens (2004), é voltada para o aprendizado na era digital. Este autor coloca em xeque a validade das teorias tradicionalmente utilizadas para explicar os processos de aprendizagem, uma vez que Siemens (2004) entende que se faz necessária uma teoria que possa dar conta de explicar o aprendizado mediado pelas TIC. É uma afirmação pode parecer desafiadora, uma vez que as teorias que estão sendo questionadas por Siemens são as que norteiam boa parte dos processos de ensino e aprendizagem da educação instrucional que tentam dar conta do aprendizado *on line*.

---

<sup>64</sup> No original: "Behaviorism, cognitivism, and constructivism are the three broad learning theories most often utilized in the creation of instructional environments. These theories, however, were developed in a time when learning was not impacted through technology. Over the last twenty years, technology has reorganized how we live, how we communicate, and how we learn. Learning needs and theories that describe learning principles and processes should be reflective of underlying social environments."

Interessante observar que Siemens não faz críticas diretas ao sócio construtivismo de Vygotsky, aos moldes do que faz às três teorias de aprendizagem citadas anteriormente. Ainda que a proposta conectivista enfatize o uso das TIC, não podemos ignorar que interações também ocorrem entre indivíduos ou organizações. A maioria de nós pertence a um grupo, seja no trabalho, no ambiente acadêmico ou em alguma atividade de lazer e esses grupos interferem e alteram nossa forma de viver, assim como também sofrem influências daquilo que trazemos para dentro do grupo. Penso que, nesse sentido, talvez a teoria de Siemens se aproxime da teoria sócio construtivista de Vygotsky (2007). Para Vygotsky (2007), um aprendiz internaliza uma informação oriunda do ambiente a partir do momento em que ele está apto a realizar uma tarefa de forma autônoma e sem assistência, após passar pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Passar pela ZDP é, para Vygotsky (2007), a mudança necessária para que o desenvolvimento de um indivíduo se concretize e, para Siemens (2004), o que importa é a capacidade de selecionar aquilo que é importante para estabelecermos e mantermos as conexões em uma rede.

Cochrane (2012) observa que o ponto em comum entre Vygotsky e Siemens é justamente a valorização dada por ambos em relação ao estabelecimento e manutenção das conexões que se formam em relação a uma informação, mas em proporções diferentes. Se pensarmos no contexto no qual Vygotsky viveu (início do século XX, muito antes do advento das TIC), podemos compreender o motivo pelo qual seu foco recaía sobre internalização de uma informação e, em menor grau, na seleção de uma dada informação. O mundo da época de Vygotsky não tinha a quantidade de informações com as quais temos que lidar no século XXI. Cochrane (2012) afirma que “o processo de avaliação de informações não se altera quando o modelo muda da teoria da ZDP para a teoria do conectivismo, apenas o foco na internalização acaba” <sup>65</sup>. Ou seja, segundo Cochrane (2012), a internalização, que é tão importante para Vygotsky, perde a sua importância, pois aos olhos de Siemens as informações que iremos buscar para formar um novo conhecimento estão disponíveis e distribuídas em

---

<sup>65</sup> No original: “The process of valuing information doesn’t change when the model moves from ZPD theory to Connectivism theory, only the focus of internalization dries up.”

rede. Não contamos somente com a nossa mente para arquivarmos uma informação: basta procurá-la em nossa rede pessoal e com o auxílio das TIC.

Outro ponto ao qual Cochrane (2012) se refere ao comparar as duas teorias diz respeito à questão da autonomia do indivíduo em relação à busca e formação de conhecimento. O fato de haver na teoria de Vygotsky (2007), a questão de um indivíduo mais experiente conduzindo outro ainda em fase de aprendizagem, cria uma relação de hierarquia entre aquele que já detém certo conhecimento e o outro, ainda em fase de internalização de uma informação. O conhecimento distribuído em rede quebrou a relação de hierarquia entre aquele que ensina e aquele que aprende. As informações são abundantes e a sua seleção cria “ecologias únicas para cada indivíduo” <sup>66</sup> (COCHRANE, 2012). Com isso, “as potencialidades de aprendizagem estão sendo constantemente estabelecidas, adaptando-se ao ambiente, interagindo com outras conexões, sendo rejeitadas ou usadas excessivamente” <sup>67</sup> (COCHRANE, 2012). Ou seja, indivíduos aprendem de acordo com suas necessidades e intenções. Daí a importância atribuída por Siemens (2004) à habilidade de saber encontrar aquilo que se deseja.

É importante mencionar que Siemens, assim como Downes (2012), têm recebido inúmeras críticas em relação à proposta conectivista, a ponto de muitos pesquisadores questionarem a validade do conectivismo como nova teoria de aprendizagem (VERHAGEN, 2006; KERR, 2007). Verhangen (2006), por exemplo, percebe o conectivismo simplesmente como uma abordagem pedagógica que já foi contemplada em outras teorias. Para ele, a única diferença entre o conectivismo e as demais teorias de aprendizagem é que o primeiro inclui em seu escopo o uso das tecnologias digitais e do computador. Já para Kerr (2007), afirmar que uma nova teoria suplanta teorias anteriores implica em dizer que estas últimas não dão mais conta de explicar novos processos. Nesse sentido, Kerr (2007) argumenta que a relação entre os ambientes de conhecimento internos e externos referenciada na teoria conectivista como algo inovador é a base da perspectiva sócio construtivista de Vygotsky, assim como

---

<sup>66</sup> No original: creating ecologies unique to each individual [...]

<sup>67</sup> No original: “The potentials of learning are constantly being set, adapting to environments, interacting with other connections, being neglected or overused [...]

o construtivismo de Papert e a cognição ativa de Clark também fornecem explicações aos moldes do que é apresentado pelo conectivismo. Por isso, para Kerr (2007), o conectivismo não se configuraria como uma ‘nova’ teoria de aprendizagem.

À parte de tais discussões e baseado nos preceitos estabelecidos em cada uma das tradicionais teorias de aprendizagem – o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo - Siemens (2004) observa que, ainda que sejam muito distintas entre si, um mesmo princípio rege a todas: a mente do indivíduo é o local onde ocorre o aprendizado, inclusive no construtivismo que descreve o aprendizado como um processo que se realiza socialmente. A questão para Siemens (2004) é que na teoria conectivista o que importa são as conexões que se formam, assim como a sua manutenção. É nesse sentido que o autor afirma que a aprendizagem da era digital ocorre também fora do indivíduo, pois formamos o conhecimento não somente nas nossas redes neurais, mas também por meio de redes externas e que podem ser manipuladas e mantidas por meio de artefatos tecnológicos. Com o conhecimento distribuído em rede, o ‘como saber’ (*know-how*) e ‘o que saber’ (*know-what*) estão perdendo espaço para o ‘onde saber’ (*know-where*), ou seja, o local na rede onde poderá ser encontrada uma informação que pode gerar conhecimento.

Siemens (2008) propõe um quadro comparativo (Quadro 3) entre behaviorismo, cognitivismo, construtivismo e conectivismo, tomando como base as cinco perguntas propostas por Schunk<sup>68</sup> (1991 *apud* ERTMER; NEWBY, 1993) para diferenciar as teorias de aprendizagem entre si.

---

<sup>68</sup> SCHUNK, D. H. **Learning theories: An educational perspective**. New York: Macmillan, 1991.

**QUADRO 3 - TEORIAS DE APRENDIZAGEM E AS 5 PERGUNTAS DE SCHUNK**

<b>PROPRIEDADES</b>	<b>BEHAVIORISMO</b>	<b>COGNITIVISMO</b>	<b>CONSTRUTIVISMO</b>	<b>CONECTIVISMO</b>
<b>Como ocorre a aprendizagem?</b>	Caixa preta – foco no comportamento observável.	Estruturado. Computacional.	Social, construído pelo aprendiz (pessoal).	Distribuída em rede, social e potencializada pela tecnologia. Reconhecimento e interpretação de padrões.
<b>Quais são os fatores que influenciam o aprendizado?</b>	Natureza da recompensa. Punição e estímulo.	Esquemas existentes. Experiências prévias.	Compromisso. Participação social, cultural.	Diversidade da rede.
<b>Qual é o papel da memória?</b>	Memória por meio de repetição de uma experiência. Recompensa e punição são fatores de maior influência.	Codificação, armazenamento e recuperação.	Conhecimento prévio mesclado ao contexto atual.	Padrões adaptativos. Representativos do estado atual existente nas redes.
<b>Com ocorre a transferência?</b>	Estímulo e resposta.	Duplicação dos construtos de conhecimento de quem sabe.	Socialização	Conexão com acréscimo de nós.
<b>Quais os tipos de aprendizagem são mais bem explicados pela teoria?</b>	Aprendizagem baseada em tarefas.	Raciocínio, objetivos claros e resolução de problemas.	Social, vaga “mal definida”.	Complexa. Núcleo muda rapidamente. Diversas fontes de conhecimento.

Fonte: adaptado de Mota (2009)

Tais características elencadas no Quadro 3 tornam o conectivismo uma ‘teoria única’, para usar as palavras de Siemens (2008) e, para sustentar tal assertiva, Siemens (2008) aprofunda a sua argumentação, elencando cinco características que conferem ao conectivismo a sua singularidade, apresentadas a seguir:

1. O cerne do conectivismo consiste na formação de conexões que compõem as redes e é partir dos princípios das redes que são definidos o conhecimento e a aprendizagem. No conectivismo, o conhecimento diz respeito a um padrão específico de relações, ao passo que a aprendizagem surge a partir da formação de novas conexões e de padrões ou da manutenção daquelas já existentes.
2. O conectivismo trata da aprendizagem em diferentes níveis, sejam biológico/neurológico, conceitual ou social/externo. Assim como ocorrem conexões neurais, ocorrem também conexões de ideias no momento em

que nos conectamos com outros indivíduos ou fontes de informação. Tal preceito é fundamental no conectivismo e regula todos os demais.

3. A tecnologia é parte integrante da teoria conectivista, pois é também responsável pela distribuição tanto da cognição quanto do conhecimento, uma vez que as conexões em uma rede podem ser formadas não somente entre indivíduos, mas também com outras fontes de informação em um banco de dados. Siemens (2008) também aponta o papel fundamental da tecnologia em criar e disponibilizar padrões, expandir e aumentar nossa habilidade cognitiva e disponibilizar informações para rápido acesso.
4. O conectivismo percebe como vital não somente as interações, mas também o contexto na qual elas acontecem, especialmente se levarmos em consideração a característica fluída do conhecimento e das conexões que se formam em um dado contexto. Para Siemens (2008), “o contexto é tão importante para o espaço de conexão/troca de conhecimento quanto para as partes envolvidas nessa troca” <sup>69</sup>.
5. Questões a respeito da abundância de informações, de mudanças rápidas e da diversidade de pontos de vista disponíveis em uma rede são cruciais no conectivismo. A consequência disso é que a compreensão, a coerência, a atribuição de sentidos e significados são essenciais para filtrar as informações necessárias, manter-se atualizado e fazer sentido no caos.

Ainda que se questione a validade do conectivismo enquanto teoria de aprendizagem, devemos considerá-la como um modo possível capaz de dar conta da aprendizagem da era digital. O conectivismo surge, portanto, como uma alternativa para compreender o aprendizado que ocorre em rede e que é mediado pela máquina. Houve um deslocamento do modo de entender o conhecimento, que antes era interno, para o conhecimento exterior ao indivíduo. A estrutura conectada da rede não está limitada ao desenvolvimento de dados e

---

<sup>69</sup> No original: “The context brings as much to a space of knowledge connection/exchange as do the parties involved in the exchange”.

informação, mas também possibilita desenvolver o conhecimento e a aprendizagem.

O fato de vivermos em um mundo conectado em rede merece ser levado em consideração quando analisamos a nossa maneira de buscar informações. Hoje, os artefatos tecnológicos executam funções que antes eram essencialmente humanas, inclusive no compartilhamento de experiências. Por meio da tecnologia são criadas conexões em atividades de aprendizagem nas quais seria impraticável a experiência pessoal para adquirirmos conhecimento, pois a quantidade de informações que temos ao nosso dispor, nos dias de hoje, cresce de maneira exponencial e é o oposto ao que ocorria há alguns anos, antes do advento das TIC, quando “a vida do conhecimento era medida em décadas”<sup>70</sup> (SIEMENS, 2004). Se pensarmos em todas as informações disponíveis em rede, faz-se necessária uma capacidade de armazenamento e de recuperação de informação que estão além daquilo que nós, humanos, podemos realizar. Em tempos quando antes havia certa escassez de conhecimento (ou de acesso a ele), “o processo de atribuição de valor ao conhecimento é visto como uma característica de aprendizagem” (MOTA, 2009). Por outro lado, a abundância de informação na atualidade exige habilidades de seleção em relação ao que realmente vale a pena ser aprendido, sendo essa uma competência importantíssima no mundo *on line*. Nossa competência em adquirir conhecimentos na era digital, portanto, reside em nossa competência de formar conexões e em nossa capacidade de avaliar aquilo que nos é mais relevante (SIEMENS, 2004). A forma como se aprende mudou e, para Siemens (2004), as tendências em aprendizagem agora também são outras. Nesse sentido, Siemens (2004) propõe que sejam revistas não somente as teorias de aprendizagem e o impacto das tecnologias sobre como se aprende na era digital, mas que também possamos buscar respostas em outros campos do conhecimento humano (como os estudos a respeito da teoria do caos e das redes) para darmos conta das necessidades que surgem no âmbito da

---

<sup>70</sup> No original: “the life of knowledge was measured in decades.”



aprendizagem. Com isso, Siemens (2004) tenta responder, por meio da teoria conectivista, aos seguintes questionamentos<sup>71</sup>:

- a. Qual o impacto sofrido pelas teorias de aprendizagem, uma vez que o conhecimento não é mais adquirido linearmente?
- b. Quais são os ajustes necessários a serem feitos com as teorias de aprendizagem, a partir do momento em que muitas das operações cognitivas realizadas anteriormente pelos aprendizes (como recuperação e armazenamento de informações) são agora realizadas pela tecnologia?
- c. Como podemos nos manter atualizados em uma ecologia de informações que cresce rapidamente?
- d. Como as teorias de aprendizagem podem dar conta daqueles momentos nos quais o desempenho é mais necessário que um entendimento pleno?
- e. Qual o impacto das redes e das teorias da complexidade no aprendizado?
- f. Qual o impacto do caos enquanto um processo de reconhecimento de padrões complexos no aprendizado?
- g. Com o aumento de reconhecimento de interconexões em diferentes campos do conhecimento, como os sistemas e teorias de ecologia são percebidos sob a ótica das tarefas de aprendizagem?

Nessas perguntas propostas por Siemens emerge a relevância que o autor dá não somente à tecnologia, mas também à formação das conexões em rede que sustentam o aprendizado no ambiente digital. A estrutura conectada da rede não está somente limitada ao desenvolvimento de dados e informação, mas também possibilita desenvolver o conhecimento e a aprendizagem, e mostra ainda que o indivíduo não está totalmente em controle de sua aprendizagem. Ao contrário, aprendizagem, para Siemens (2004) é “um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos de elementos centrais

---

<sup>71</sup> No original: “a. How are learning theories impacted when knowledge is no longer acquired in the linear manner?; b. What adjustments need to made with learning theories when technology performs many of the cognitive operations previously performed by learners (information storage and retrieval)? c. How can we continue to stay current in rapidly evolving information ecology? d. How do learning theories address moments where performance is needed in the absence of complete understanding? e. What is the impact of networks and complexity theories on learning? f. What is the impact of chaos as a complex pattern recognition process on learning? g. With increased recognition of interconnections in differing fields of knowledge, how are systems and ecology theories perceived in light of learning tasks?”

inconstantes” <sup>72</sup>. Por ser o conhecimento da era digital passível de ser externo ao indivíduo e estar situado num banco de dados, aprender um novo conhecimento significa conectar conjuntos de informações especializadas. As conexões mais relevantes em uma rede são, portanto, aquelas que permitem aos seus usuários aprender mais.

O grande dilema da era digital, por outro lado, é como chegar até a informação necessária, uma vez que as informações em rede sofrem constantes mudanças e atualizações. Isso demanda, por parte do seu usuário, uma capacidade de reconhecimento muito precisa para decidir sobre a relevância ou não de uma determinada informação. Essa é uma habilidade fundamental para que o aprendizado em rede se concretize e é um dos princípios fundamentais da teoria conectivista que apresento na próxima seção.

#### **2.4.1 A TEORIA CONECTIVISTA**

Siemens (2004) define o conectivismo com sendo “a integração dos princípios explorados pelo caos, pela rede e pelas teorias da complexidade e auto-organização” <sup>73</sup> (SIEMENS, 2004). Apesar de questionar a validade das teorias tradicionais de aprendizagem quando aplicadas à era digital, Siemens (2004) admite que buscou inspiração em outras fontes teóricas. A base do conectivismo tem seus fundamentos em estudos anteriores realizados por diversos pesquisadores, tais como Mason e Davis e seus artigos sobre o impacto da teoria da complexidade na educação; Downes e suas discussões sobre o conhecimento conectivo; Vigotsky e Brunner e seus estudos a respeito do aprendizado social; Papert e a inteligência artificial; McLuhan e o impacto da tecnologia sobre o que é ser humano; e claro, nos estudos da teoria das redes de Starr-Roxanne Hiltz, Chris Jones e Martin de Laat. Mesmo tecendo críticas às teorias tradicionais de aprendizagem, Siemens reconhece o valor do cognitivismo e do construtivismo na fundamentação do conectivismo, pois ainda

---

<sup>72</sup> No original: “a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements”.

<sup>73</sup> No original: “[...]is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories”.

conseguem dar conta da compreensão, da coerência, da atribuição de sentido e significado (SIEMENS, 2008). Foi a partir deste caldo de diversidade teórica que Siemens (2004) pode estabelecer os princípios da teoria conectivista. São esses os princípios que irei relacionar com as informações geradas nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, de modo a observar as asserções estabelecidas na introdução. São eles:

1. Aprendizagem e conhecimento baseiam-se em diversidade de opiniões;
2. Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação;
3. Aprendizagem pode residir em artefatos não humanos;
4. A capacidade de conhecer/saber é mais crítica do que aquilo que se conhece/sabe atualmente.
5. Alimentar e manter conexões são ações necessárias para facilitar o aprendizado contínuo;
6. A habilidade de ver conexões entre áreas, ideias e conceitos é essencial.
7. Atualização (precisão e conhecimento atualizado) é o intento de todas as atividades de aprendizagem conectivista;
8. Tomada de decisão é em si um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado de uma nova informação são vistos pelas lentes de uma realidade em mudança. Uma resposta certa hoje pode ser errada amanhã, em função das mudanças no ambiente de informação que influencia a decisão<sup>74</sup>.

O foco da teoria conectivista recai na importância de se conectar conjuntos de informações especializados. As conexões oriundas de nós altamente especializados ganham força em uma rede e acabam por resultar “na

---

<sup>74</sup> No original: “1. Learning and knowledge rests in diversity of opinions; 2. Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources; 3. Learning may reside in non-human appliances; 4. Capacity to know more is more critical than what is currently known; 5. Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning; 6. Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill; 7. Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities; 8. Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision.”

polinização cruzada de comunidades de aprendizagem”<sup>75</sup> (SIEMENS, 2004) que nos habilitam a aprender mais. E isso é de mais valia do que o atual conhecimento que temos.

Assim, Siemens (2006) e Downes (2012) resumem a essência da proposta conectivista, e afirmam que o conectivismo parte da suposição de que decisões são tomadas com base nas rápidas mudanças que ocorrem em uma rede. Para Downes (2012, p. 9),

O conectivismo é a tese de que o conhecimento é distribuído por meio de uma rede de conexões e, portanto, de que a aprendizagem consiste na habilidade para construir e atravessar essas redes. Um relato do conectivismo é, portanto, necessariamente precedido de um relato sobre redes<sup>76</sup>.

Siemens (2006) usa a metáfora do encamento (Figura 1) para explicar o conectivismo: é mais importante a tubulação em si do que o conteúdo que há nela<sup>77</sup>. Isso porque, na era digital, o conteúdo muda muito rapidamente, assim como mudam o conhecimento e os contextos de aprendizagem.

---

<sup>75</sup> No original: “[...] in cross-pollination of learning communities.”

<sup>76</sup> No original: “Conectivismo is the thesis that knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks. An account of conectivism is therefore necessarily preceded by an account of networks.”

<sup>77</sup> No original: “The pipe is more important than the content within the pipe”

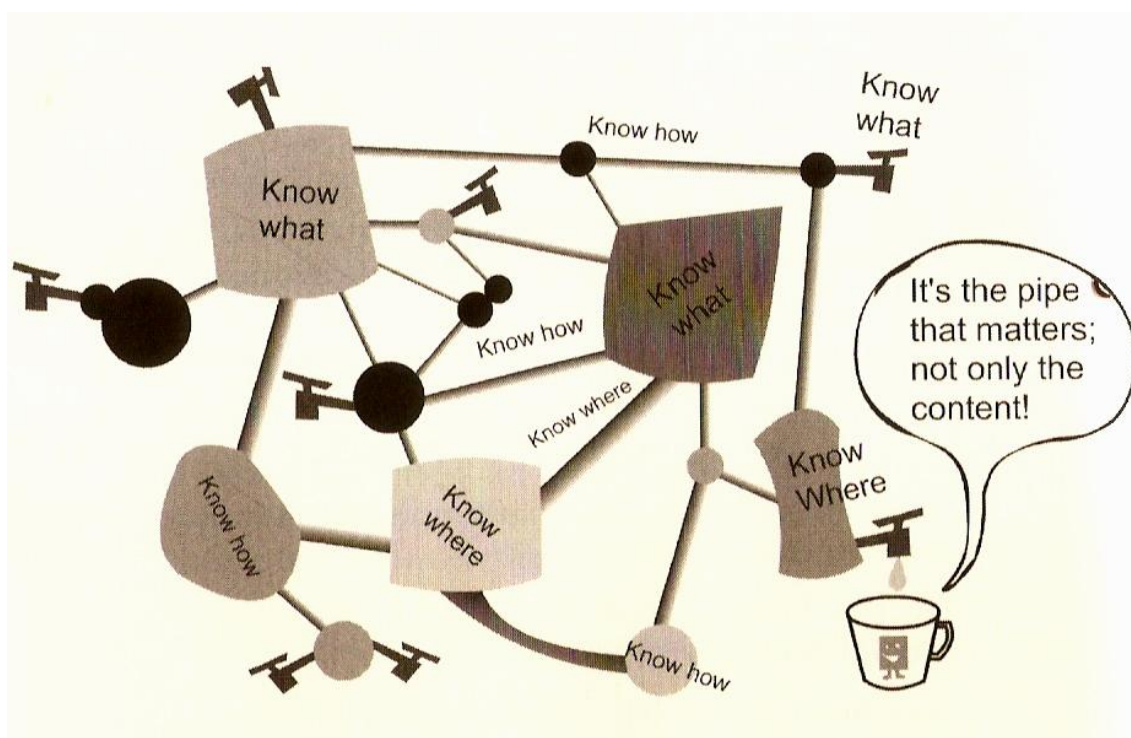


FIGURA 1- SABER ONDE (SIEMENS, 2006, P. 32)

As características de uma rede - a heterogeneidade, o dinamismo, a abertura, a não linearidade e a aparente estabilidade - formam a base da teoria conectivista de Siemens (2004) e, de certa forma, percebo uma aproximação com o contexto dos *games*, especialmente quando penso sobre jogos em rede. Se levarmos em consideração que nesses *games* em específico há um espaço que favorece o contato entre *gamers* das mais diversas nacionalidades, surge a necessidade de haver uma língua compartilhada entre tais indivíduos para que, juntos, consigam avançar nas etapas do jogo. Por se tratar de um contexto envolvendo as TIC, cujo uso da LI é o predominante, os *games* podem proporcionar espaços de interação no quais há uma prática real de uso de língua.

Portanto, a fim de verificar como ocorrem tais processos de interação no âmbito dos *games*, apresentarei no próximo capítulo informações obtidas em entrevistas semiestruturadas e por meio de questionários respondidos por sujeitos que se declararam *gamers*. Além disso, apresento suas percepções a respeito do seu aprendizado de LI, dadas as necessidades do jogo. Antes, entretanto, discutirei questões relacionadas à identidade *gamer*, uma vez que foi necessário para o desenvolvimento desta pesquisa delinear critérios para seleção dos sujeitos entrevistados.

### 3 'OI, EU SOU GAMER!'

Uma vez que uma das minhas preocupações iniciais ao propor este trabalho de pesquisa foi a de analisar o contexto dos *games* como propiciador de aprendizagem de LI, tive que usar alguns critérios para delimitar o grupo de sujeitos a serem entrevistados. A princípio, pareceu-me uma questão simples traçar o perfil desses sujeitos, pois entendia que, para ser um *gamer*, seria necessário somente identificar aqueles que gastam horas jogando e que reconhecem com bastante precisão os estilos e formas de jogar *games*.

Além da dificuldade em determinar o número de horas de jogo necessário para caracterizar um *gamer*, minhas crenças caíram por terra quando fui questionada se eu mesma me considerava uma *gamer*, pelo fato de jogar *Candy Crush*<sup>78</sup> no *Facebook*. Meu impulso inicial foi o de recusar essa identidade, justamente por não me enquadrar nos meus critérios pré-estabelecidos. Então, se eu mesma não me percebo como *gamer*, apesar do *Candy Crush*, por que outras pessoas se declarariam *gamers*? Que características em relação às práticas e/ou habilidades envolvidas no ato de jogar essas pessoas afirmam ter e eu não? São perguntas que tive que fazer para traçar o perfil dos sujeitos desta pesquisa, pois para responder a minha pergunta inicial (aprende-se inglês no contexto dos *games*?) esses sujeitos deveriam transitar pelas práticas sociais dos *games* com certa facilidade. A Figura 2 retrata de forma muito apropriada a dificuldade em se determinar a identidade *gamer*. São facetas de uma identidade ainda repleta de mitos e ideias pré-concebidas e, por vezes, preconceituosas.

---

<sup>78</sup> Sucesso no *Facebook* e em celulares, o objetivo do jogo é formar uma fileira de três ou mais doces. Quando o jogador consegue alinhar cinco peças, forma-se uma bomba colorida e que destrói todos os doces da mesma cor. Esse é o ápice do jogo (UOL, 2015).



FIGURA 2 - IDENTIDADE GAMER (KOWERT, 2014)

As primeiras buscas por informações<sup>79</sup> a respeito da identidade *gamer* somente serviram para aumentar ainda mais minhas dúvidas e percebi que meus critérios a respeito de tempo/intimidade com um jogo seriam insuficientes para responder a essa questão, se é que isso é possível. Como Bauman (2005, p. 83) afirma, “a identidade – sejamos claros sobre isso – é um ‘conceito altamente contestado’. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha”.

Definir critérios para estabelecer o perfil de um *gamer* foi crucial para a escolha dos sujeitos desta pesquisa. Julgo ser necessário, portanto, apresentar

<sup>79</sup> Uma dessas buscas iniciais constitui-se numa pergunta postada por mim no grupo *Games and Literacies*, no *Facebook*, sobre o que faria de uma pessoa *gamer*, na opinião dos participantes daquele grupo. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/gamesandliteracies/>> Acesso em 18 dez. 2015.

algumas reflexões a respeito do tema, de modo a justificar as minhas escolhas em relação aos entrevistados. Apresentarei, a seguir, algumas discussões a respeito da identidade *gamer* e, na sequência, a definição do perfil dos sujeitos desta pesquisa.

### 3.1 MAS O QUE FAZ DE VOCÊ UM GAMER?



FIGURA 3 - A APARÊNCIA DOS GAMERS (THE KOALITION, 2013)

Recluso, gordo, solitário. Jovem obsessivo, socialmente inapto, preguiçoso e introvertido. Imaturo, agressivo, estranho. Mas com uma aptidão fantástica com relação a tudo o que está relacionado às TIC e, especialmente, aos *games*. Um completo *nerd*<sup>80</sup>. Esses são termos que têm sido usados para identificar o *gamer* como uma personagem um tanto quanto caricata, recorrente em filmes ou seriados da televisão (Figura 3). São adjetivos estereotípicos e preconceituosos que formam uma imagem distorcida de um grupo que,

---

<sup>80</sup> De acordo com Santana (2015), “a expressão ‘nerd’ pode ser usada de várias formas. A mais comum é a que define, de maneira preconcebida e, às vezes até desdenhosamente, aqueles que optam por tarefas que exigem um grande esforço mental, consideradas eruditas demais para a faixa etária deles, deixando de lado eventos mais voltados ao lazer”.



supostamente, compartilha essas características comportamentais e de personalidade (KOWERT; OLDMEADOW, 2012).

Seja qual for o retrato que se faça da população *gamer*, essa é uma população em franca expansão. Alvarez (2009) afirma que, nos Estados Unidos, a população *gamer* cresce dez vezes mais do que a própria população da *internet*, especialmente em relação aos *gamers* que jogam *on line*. Isso talvez seja um indicativo para o motivo de os *gamers* comporem um grupo social tão altamente estereotipado, na opinião de Kowert, Griffiths e Oldmeadow (2012). De acordo com uma pesquisa conduzida por esses mesmos autores, os *gamers* entrevistados não se reconhecem nos estereótipos, apesar de essas ideias já terem sido, até certo ponto, internalizadas por aqueles que não pertencem ao mundo *gamer*. Para os pesquisadores, “isso indica a importância das representações culturais na formação das identidades sociais emergentes e que são contestáveis”<sup>81</sup> (KOWERT; GRIFFITHS; OLDMEADOW, 2012, p. 477).

Na verdade, a propagação de tais estereótipos estigmatiza essa população a ponto de muitos deles, apesar de jogarem, recusarem a identificação *gamer*. Kowert (2014) também inclui outros motivos que levam ao abandono do termo. Segundo a autora, o que era uma comunidade de diversão deu lugar à promoção de comportamentos misóginos e discriminatórios<sup>82</sup>. Por outro lado, Kowert (2014) afirma que abandonar uma identidade *gamer* não é tão simples quanto parece, pois

identificar-se como um *gamer* significa compartilhar uma identidade com outros membros de uma cultura e comunidade de jogo mais amplas e denota um alinhamento com as práticas sociais, as tradições e as idiosincrasias do grupo<sup>83</sup> (KOWERT, 2014).

---

<sup>81</sup> No original: “This points to an important role for cultural representations as forming a backdrop for emerging and contested social identities”.

<sup>82</sup> A autora se refere a acontecimentos no contexto norte-americano do mundo *gamer* que justificariam uma “cultura do estupro”, além de comentários transfóbicos feitos pelo apresentador Joel McHale durante *Video Game Awards* em 2013.

<sup>83</sup> No original: “self-identifying as a gamer also signifies a shared identity with other members of the broader gaming community and culture and denotes an alignment with the group’s idiosyncrasies, traditions, and social practices”.

Interessante observar que, ao longo das entrevistas que eu realizei com os sujeitos desta pesquisa, não percebi em suas falas ou atitudes nada que pudesse dar indícios que confirmassem algum dos estereótipos listados anteriormente e, muito menos, uma recusa por parte dos sujeitos entrevistados em serem reconhecidos como *gamers*. Mas a verdade é que a identidade *gamer* é ainda um campo pouco explorado pelos meios acadêmicos e as informações que encontrei a respeito do tema foram, na sua maioria, retiradas de textos em *blogs*, discussões em fóruns, respostas postadas em redes sociais que tentam dar conta de responder à pergunta: o que faz de uma pessoa um *gamer*? Nesses espaços de discussão, tentativas têm sido feitas no sentido de classificar, por exemplo, os *gamers* em relação ao seu nível de imersão nas práticas ao longo de um jogo<sup>84</sup>. Outras dizem respeito à variedade de jogos dos quais uma pessoa participa<sup>85</sup>. Mas há também quem perceba a identidade *gamer* como sendo de uma pessoa que busca somente diversão e entretenimento, aos moldes de uma pessoa que gosta de cinema, de música ou de ler<sup>86</sup>. Já no âmbito da pesquisa científica, Kowert (2014) afirma que há pesquisadores que distinguem *gamers* dos não *gamers* simplesmente pelo fato de quem joga e quem não joga, ao passo que outros usam a frequência com que pessoas jogam e o tempo dispensado aos *games* como critérios para identificar um *gamer*. Esses critérios de tempo/frequência poderiam fornecer subsídios em relação ao envolvimento de uma pessoa com *games* e sua exposição aos ambientes nos quais se realizam.

Concordo com Kowert (2014) em considerar essas classificações um tanto quanto superficiais, pois existem “outros fatores mais importantes que

---

<sup>84</sup> *Gamers* podem ir do tipo “casual”, quando se trata de uma pessoa que não joga durante muito tempo e que se limita aos *games* de fácil jogabilidade ao “hardcore”, que é aquele que passa muito tempo jogando e torna-se proficiente em certas habilidades. (WIKIPEDIA, 2015a)

<sup>85</sup> Este depoimento foi encontrado no *blog* “Nerd Maldito”, disponível em: <<http://www.nerdmaldito.com/2012/12/o-que-e-preciso-para-ser-um-gamer.html>> Acesso em 18 abr. 2015.

<sup>86</sup> Opinião de Alex Osborn, postada no *site* “Game Revolution”, disponível em: <<http://www.gamerevolution.com/features/identity-crisis-what-makes-someone-a-gamer>> Acesso em 18 abr. 2015.

contribuem para que um indivíduo identifique-se como um membro da comunidade *gamer*”<sup>87</sup>. Kowert (2014) cita alguns dos fatores que podem delinear mais claramente a identidade *gamer*: o envolvimento do indivíduo em outras atividades que estejam relacionadas aos *games*, além do *game* em si; o nível de conhecimento a respeito das notícias relacionadas ao mundo dos *games*; o interesse por jogar *games* profissionalmente. Esses fatores podem, de acordo com Kowert (2014), fazer com que se crie uma percepção entre pesquisadores a respeito da importância em potencial dos fatores externos na definição da identidade *gamer*. Em pesquisa realizada por Kowert e Oldmeadow (2012) sobre a relação entre o envolvimento com *games on line* e a competência social dos *gamers*, os autores chegaram à conclusão que, além da identificação social como *gamer* e da frequência que uma pessoa joga, a variedade de *games* que se joga é também um indicativo do envolvimento com um número maior e mais generalizado em ambientes e comunidades relacionadas aos *games*. Com isso, Kowert e Oldmeadow (2012) afirmam que medir o envolvimento de uma pessoa com o mundo dos *games* está diretamente ligado tanto às questões objetivas (como a frequência e variedade de jogos), quanto subjetivas (a identidade social de quem joga).

Sendo assim, com base nos pressupostos a respeito da identidade *gamer* apresentados por Kowert (2014) e Kowert e Oldmeadow (2012), para efeitos deste trabalho, considerei como potenciais candidatos a sujeitos de pesquisa não somente aqueles que se declarassem *gamers* e que jogassem certa variedade de *games* (não somente um tipo de *game*), mas que também demonstrassem o exercício de outras práticas sociais que extrapolassem o contexto exclusivo dos *games*. Em relação à frequência com que jogam, entendo que se o escopo desta pesquisa diz respeito à aprendizagem de LI, o tempo de exposição à língua é um fator que propicia o progresso de aquisição de segunda língua (doravante, ASL) (LIGHTBOW; SPADA, 2000) e, portanto, levei em consideração tal critério para selecionar os *gamers* a serem entrevistados. Descrevo a seguir como se deu o processo de procura e seleção dos sujeitos entrevistados.

---

<sup>87</sup> No original: “more important role of other factors that contribute to the extent to which an individual feels and identifies as a member of the gaming community.”

### 3.2 TRAÇANDO O PERFIL DOS CANDIDATOS A SUJEITOS DE PESQUISA

Além de não ter sido tão simples estabelecer critérios que me permitissem identificar um sujeito de pesquisa como um *gamer*, deparei-me com um aspecto que também seria crucial para que eu pudesse dar conta de responder a questão em relação à aprendizagem de LI mediada pelos *games*. Quando frequentamos um espaço de aprendizagem de LE, como um centro de idiomas ou uma universidade, há instrumentos avaliativos nesses espaços que validam os conhecimentos adquiridos e que são reconhecidos pela sociedade. Obviamente, esse não é contexto dos *games*, uma vez que a motivação principal para os *games* é a diversão.

Sendo assim, como um *gamer* pode perceber que ‘aprende’ algo com o jogo, mais especificamente, a LI? Refletir sobre nossos próprios processos de aprendizagem não é tão claro assim e parto do princípio da minha própria experiência com a LI. Como aprendi uma segunda língua? Qual foi o momento em que me dei conta de que já tinha conhecimentos linguísticos o suficiente para permitir o meu envolvimento em alguma prática social na qual o inglês fosse a língua em uso? E hoje, como docente de LI, como poderia identificar, por meio de uma teoria, o meu próprio processo de aprendizagem?

Compreendi, dessa maneira, que entrevistar um *gamer* que não tivesse conhecimento teórico a respeito de como aprendemos uma língua poderia comprometer os resultados da minha pesquisa. Cheguei, dessa forma, à conclusão que um perfil mais adequado de sujeitos a serem entrevistados seria o de alunos de cursos de graduação de Letras Português-Inglês ou Inglês, formandos ou licenciandos que se declarassem *gamers*. A escolha pelos discentes de Letras deve-se ao fato de serem indivíduos que conhecem ou já tiveram contato com as teorias de aprendizagem e de ASL e, portanto, considere relevante trazer à luz da minha pesquisa suas impressões a respeito das relações possíveis entre seus processos de aprendizagem de LI e o hábito de jogar *games*.

Sendo assim, com base no que foi apresentado até o momento, os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos desta pesquisa foram os seguintes:

1. O sujeito deveria declarar-se *gamer*, pois seria um indício de sua identificação social como tal;
2. Deveria jogar *games* com uma frequência igual ou superior a duas vezes por semana, por mais de 1 hora por dia. A minha escolha por essa frequência de jogo deve-se ao fato de ser uma carga horária comum em alguns centros de idiomas e entendo essa frequência como um requisito mínimo, em termos de carga horária, para que haja um mínimo de contato semanal com a língua-alvo que propicie certo nível de aprendizagem de LE;
3. O sujeito deveria participar de práticas sociais que extrapolassem o contexto do *game*, mas ainda relacionadas ao mundo *gamer* (como participação em *blogs*, fóruns de discussão, etc);
4. O sujeito deveria demonstrar conhecimento de uma variedade de tipos diversos de *games*. Tanto este critério quanto o estabelecido no item 3 encontram respaldo nas discussões feitas anteriormente sobre as pesquisas realizadas por Kowert e Oldmeadow (2012) em relação aos indicativos de envolvimento de um jogador com o mundo *gamer* e que, de certa forma, permitem quantificar o engajamento do sujeito com esse grupo social.

Tendo esses critérios delineados com base nas pesquisas de Kowert (2014) e Kowert e Oldmeadow (2012), o próximo passo foi o de encontrar voluntários para a minha pesquisa. Apresento, na próxima seção, a descrição desse processo e os instrumentos utilizados para geração de dados.

### 3.3 EM BUSCA DOS SUJEITOS DE PESQUISA

A fim de selecionar sujeitos com o perfil para a pesquisa, de acordo com os critérios estabelecidos na seção anterior, foram escolhidas duas instituições de ensino superior (IES) localizadas em Curitiba, Paraná: uma pública e outra particular<sup>88</sup>. Na IES pública, o primeiro contato foi feito por *e-mail*, com docentes

---

<sup>88</sup> A opção pela IES pública deve-se ao fato de, na época desta pesquisa, eu ser professora substituta. Já na IES particular, tive minha entrada facilitada pelo encontro com uma

de LI do curso de Licenciatura em Letras, solicitando permissão para entrar em suas aulas e expor a proposta de pesquisa aos alunos. A partir dessas visitas, os alunos que se declararam *gamers* e se voluntariaram a participar da pesquisa assinaram uma lista com *e-mails* e telefones de contato para futuro agendamento das entrevistas. Dos doze alunos que se manifestaram na IES pública, somente cinco foram entrevistados. Os demais ou desistiram do curso ou trancaram a matrícula em seguida. Já na IES particular, o contato foi feito por meio de uma professora daquela IES que era orientadora de uma aluna do curso de graduação em Letras cujo tema de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também dizia respeito a *games*. A partir do contato inicial por *e-mail*, essa aluna não somente concordou em participar da pesquisa como também indicou outros colegas que também eram do curso de Letras e que jogavam *games*. O contato com esses outros alunos também foi feito por *e-mail* e, da mesma forma que com alunos da IES pública, foram igualmente agendadas entrevistas individuais com os alunos. Os três alunos que se voluntariam foram entrevistados.

Nos dias agendados, antes do início das entrevistas, os alunos foram informados com maiores detalhes a respeito da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 02), pois a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Internacional Uninter, IES da qual sou docente. Num segundo momento, os alunos foram convidados a responder um questionário (ANEXO 03) em papel, de modo que fosse possível traçar um perfil sócio educacional dos entrevistados. Esse questionário havia sido enviado por *e-mail* para os sujeitos da pesquisa, mas somente um respondeu e o reenviou para mim. Na sequência, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas (ANEXO 04), registradas por meio de um gravador de áudio para que fossem feitas as transcrições pela própria pesquisadora. Optei por este tipo de entrevista com base em Manzini(1990/1991) pois, para este autor, uma entrevista semiestruturada toma como base um assunto a partir do qual é organizado um roteiro que contém perguntas principais. Nesse tipo de entrevista, o roteiro previamente estabelecido pelo pesquisador/entrevistador pode ser acrescido de outras

---

professora daquela instituição, em uma disciplina na qual ambas participamos no programa de pós-graduação.

perguntas, dependendo dos rumos tomados durante a entrevista. Manzini (1990/1991) também aponta para a possibilidade de surgirem informações mais livremente, uma vez que o sujeito entrevistado não está limitado a um conjunto de respostas previamente estabelecido. Ao todo, foram realizadas oito entrevistas.

A fim de preservar a identidade dos entrevistados, pois essa era condição expressa no TCLE, fiz referência a cada sujeito entrevistado por meio de números de 1 a 8. Esse referencial foi utilizado na apresentação da análise das informações obtidas nas falas dos entrevistados e serão apresentadas na próxima seção.

### **3.4 AS ENTREVISTAS: VERIFICANDO INFORMAÇÕES NAS FALAS DOS SUJEITOS**

Esta seção apresenta o levantamento das informações geradas nas entrevistas com *gamers*, tomando os objetivos desta pesquisa como norte, quais sejam: elencar as estratégias de aprendizagem de LI utilizadas pelos *gamers* participantes desta pesquisa, nas práticas sociais advindas de espaços de afinidade; analisar os *games* mais populares entre os participantes da pesquisa, em busca das oportunidades que oferecem para a aprendizagem de LI; por fim, observar as relações estabelecidas pelos *gamers* entrevistados e que são licenciandos de Letras Português/Inglês ou Inglês entre o conhecimento acadêmico sobre estratégias de aprendizagem de LI e suas vivências como aprendizes nas situações dos jogos.

Entretanto, antes da apresentação das informações geradas pelas entrevistas para a sua consequente análise e observação das asserções que estabeleci na introdução desta dissertação, é necessário pontuar que realizei uma seleção das entrevistas, de modo a observar se os sujeitos que se voluntariaram a participar apresentavam, de fato, o perfil *gamer* que tracei para a pesquisa. Conforme apresentei no início deste capítulo, devido à dificuldade em traçarmos a identidade *gamer*, o fato de os sujeitos entrevistados jogarem *games* não implicaria, necessariamente, em seu trânsito pelas práticas sociais envolvidas no ato de jogar. No contexto da minha pesquisa, a participação

efetiva dos sujeitos entrevistados em tais práticas foi considerada a base para a discussão das asserções ao final deste trabalho e esse aspecto é mais relevante do que a quantidade de horas que o sujeito passa jogando.

Sendo assim, apresento a seguir o processo de seleção dos entrevistados e, na sequência, a discussão dos objetivos com base nas informações obtidas durante as entrevistas.

### 3.4.1 QUEM FICA E QUEM SAI

A partir da verificação inicial das falas dos sujeitos entrevistados, pude observar algumas características que me remeteram imediatamente aos critérios sugeridos por Kowert e Oldmeadow (2012). No Quadro 4, apresento as informações obtidas a partir das entrevistas e relaciono-as com os critérios estabelecidos na seção 3.2 deste capítulo:

**QUADRO 4 - OS PERFIS DOS GAMERS PARTICIPANTES COM BASE EM KOWERT E OLDMEADON (2012)**

SUJEITO	CRITÉRIOS		
	Frequência de jogo (não eliminatório)	Práticas sociais relacionadas ao mundo <i>gamer</i>	Conhecimento de variedade de <i>games</i>
1	2 horas por dia, todos os dias.	Participação ativa em <i>site</i> americano sobre <i>games</i> e histórias em quadrinhos (HQ); Comentador de traduções de <i>games</i> para o português Participação em <i>chat rooms</i> durante o jogo.	<i>Zelda</i> ; <i>Real Steel</i> Jogos de RPG
2	3 a 4 vezes por semana, mínimo de 5 horas semanais; Chega a passar um dia todo jogando, quando tem um <i>game</i> novo.	Participação em fóruns de discussão.	Jogos de RPG (gosta de estratégias): <i>God of War</i> , <i>Chrono Trigger</i> ; jogos <i>first shooter</i>
3	Quase não joga atualmente, mas chegou a passar 6 horas jogando, antes de começar a trabalhar. Considera-se hoje “ <i>gamer</i> casual.”	Não participa de nada além do <i>game</i> . Nunca tentou contato com outros <i>gamers</i> .	<i>Assassin's Creed</i> (game de ação e aventura); <i>Far Cry</i> (game <i>first shooter</i> ); Nunca jogou em rede.
4	1 a 2 horas de segunda a sexta; Joga mais tempo nos finais de semana.	Usa grupos dentro de <i>games</i> RPG (as guildas) para falar sobre o <i>game</i> com outros jogadores.	Lista diversificada de <i>games</i> , tanto os portáteis, quanto no computador ou console. Seu favorito é o <i>Persona</i>



			(RPG) e <i>Portal</i> (game de ação/ puzzle em primeira pessoa) Game mais jogado: <i>World of Warcraft</i>
5	Ao menos uma vez por semana, mas já houve períodos em que jogava de 6 a 7 horas por dia	Uso de <i>sites</i> externos ao game para pesquisar habilidades do personagem; acompanha discussões em fóruns, mas não contribuía; usa o fórum da guilda para se comunicar com outros <i>gamers</i> .	Joga no celular, no computador; Joga MMORPG ( <i>World of Warcraft</i> )
6	Finais de semana, de 2 a 3 horas.	Participação em fóruns; já postou tutorial sobre games (em inglês)	Game turn based ( <i>Pokemon X</i> ) que pode ser jogado em rede; <i>Scribblenauts</i> (game do tipo puzzle)
7	5 a 6 vezes por semana, de 8 a 10 horas nos finais de semana.	Participação ativa no site <i>Winter Wolves</i> , um desenvolvedor independente de games. Fornece <i>feedback</i> sobre os games. No WOW, prefere interagir com os membros da sua própria guilda. Nesse game, conhece as pessoas por meio de <i>grindings</i> (ações repetitivas para se fortalecer no jogo)	Games de RPG e de ação; games com histórias ( <i>Mass Effect</i> , RPG eletrônico de ação, tiro em terceira pessoa); <i>Zelda</i> (game de ação, RPG); <i>Total War</i> , (game de estratégia em tempo real); <i>Phoenix Wright</i> (game single player de aventura); <i>Total War</i> (game de estratégia em tempo real); <i>World of Warcraft</i>
8	Joga todos os dias, de 3 a 4 horas	Participa desde os 12 anos de fóruns de discussão sobre games, chegando a ser moderador em um deles.	Eclético em relação à diversidade de games que joga, sejam <i>on line</i> ou não ( <i>DotA 2</i> ; <i>World of Warcraft</i> ; <i>first shooter</i> )

Fonte: dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa

Antes de partir para uma análise das entrevistas e em função dos critérios por mim estabelecidos para a seleção dos sujeitos da pesquisa, justifico duas ações que tomei em relação aos sujeitos das entrevistas nº 3 e nº 5. Não considere, para efeitos desta pesquisa, o sujeito da entrevista nº 3, pois ele afirmou não participar de nenhuma prática social que envolva o *game*, além do próprio contexto do jogo. De acordo com o que declarou, os *games* são algo 'introspectivo e pessoal', além de admitir que nunca jogou em rede e, conseqüentemente, nunca interagiu com outros *gamers*. Isso, aliado ao fato da baixa frequência com que joga atualmente, foi decisivo para excluir a entrevista da minha análise final. Já com relação ao sujeito da entrevista nº 5, apesar de não jogar tão frequentemente quanto os demais entrevistados, demonstrou ter

uma participação mais ativa no mundo *gamer*, se comparado ao sujeito da entrevista nº 3, como em jogos do tipo MMORPG<sup>89</sup> (*World of Warcraft*) e nos fóruns de discussão da sua guilda e em jogos no celular. Aqui, baseio a minha opção na questão apontada por Kowert e Oldmeadow (2012), em relação ao quesito frequência não ser determinante para caracterizar um *gamer*, mas sim seu envolvimento com outras práticas do mundo *gamer*, inclusive na sua participação em jogos *on line* e em rede, em oposição ao observado durante a entrevista nº 3.

Estabelecida a seleção dos sujeitos, o passo seguinte foi o de verificar as informações geradas nas entrevistas com base nos objetivos específicos, de modo a discutir as asserções apresentadas na introdução desta dissertação. É o que apresento na próxima seção.

### **3.4.2 ‘QUERO JOGAR... MAS NÃO SEI INGLÊS!’ OS DESAFIOS PARA VENCER A BARREIRA LINGUÍSTICA**

Em se tratando do contexto que pretendo discutir – o de aprendizagem de LI por meio dos *games* – as estratégias de aprendizagem de língua a serem consideradas aqui dizem respeito às ações estabelecidas e que possam vir a auxiliar os processos de aprendizagem de LI pelos *gamers*. Entre os *gamers* entrevistados (todos discentes de Letras Português/Inglês ou Inglês), não observei nenhuma situação relatada por eles em relação a alguma dificuldade atual com relação ao uso da LI nas interações mediadas pelos *games*. Ao contrário, no período durante o qual as entrevistas foram realizadas, todos já estavam trabalhando ou tiveram a oportunidade de trabalhar como professores de inglês ou de literatura ou como tradutores, e não percebiam a língua como um empecilho no momento em que jogavam. Sentiam-se confortáveis na comunicação com outros *gamers*, fosse nas interações durante o *game* ou em outros contextos do mundo *gamer*. Por terem se auto declarado proficientes em

---

<sup>89</sup> MMORPG é uma abreviatura em inglês que significa *Massively Multiplayer On line Role-Playing Game* e diz respeito a *games* que comportam um grande número de usuários. São muito semelhantes aos *games* de RPG, pois fazem uso de interpretação de papéis (FONSECA, 2008).

LI, essas declarações foram tomadas como determinantes do nível linguístico desses sujeitos, pois meu interesse está em suas percepções em relação ao seu próprio conhecimento de LI e não em algum critério externo como, por exemplo, um teste de proficiência.

Questionei-os em relação ao início de suas atividades com *games*, a fim de observar quais estratégias foram utilizadas quando ainda não tinham o domínio do inglês para comunicação, uma vez que a maioria declarou que a falta do conhecimento linguístico foi, inicialmente, um impeditivo para avançar no jogo. Com base nas declarações obtidas sobre a fase inicial de aprendizagem de LI, apresento as minhas observações sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos entrevistados.

Parti do princípio que é uma tendência natural do ser humano recorrer a recursos visuais para se comunicar e se informar. Percebemos o mundo ao nosso redor por meio dos nossos sentidos, sendo a audição e a visão os que nos permitem captar as informações com maior imediatismo. Isso dá aos recursos audiovisuais certa vantagem em uma transmissão eficaz de conteúdos. Segundo Wohlgemuth (2005), tal constatação justificaria o uso de elementos que associam imagens e sons nos processos de ensino e aprendizagem. Quando vamos para o contexto dos *games*, sabemos da sua riqueza em termos de elementos audiovisuais que os tornam muito atrativos. Sendo assim, poderíamos inferir que os *games*, dada a ampla utilização de recursos multissemióticos nesse contexto, atuariam como um elemento facilitador para a aprendizagem da LI em um contexto autêntico e, com isso, os *gamers* poderiam intuir significados a partir desses recursos presentes ali. No entanto, essa característica não foi unânime entre os entrevistados e a maioria afirmou ter tido muita dificuldade de avançar no jogo somente tentando entender o contexto do *game* por meio dos recursos audiovisuais. Vejamos alguns exemplos:

Entrevista nº 2: [...] *às vezes você vai jogando por intuição e perde muita coisa* [...]

Entrevista nº 4: [...] *Várias palavras no jogo, às vezes você... é ... a gente faz ... não adianta, a gente faz aquilo de pegar pelo contexto. Mas, às vezes, eu me*

*sentia brava por não entender [...] tá, eu sei o contexto, mas por que tem essa palavra? [...]*

Entrevista nº 6: [...] *Lá no começo, quando eu era mais novo, eu sentia a necessidade de saber inglês porque foram vários jogos que em algum momento tive simplesmente que parar de jogar porque eu não sabia o que tinha que fazer em seguida. Eu não entendia a história, eu não conseguia ler e eu não sabia pra onde tinha que ir [...]*

Entrevista nº 7: [...] *No começo você não entende muito [...]*

Entrevista nº 8: [...] *Quando eu era criança, tinha um jogo chamado ‘Command and Conquer’ [...] ele tinha um monte de filmezinhas dentro do próprio jogo e era tudo em inglês. Muito nesse tempo era ‘trial and error’. Então, eu não sabia o que fazer, eu ia tentando algumas coisas até dar certo. Mas era muito inglês ali. Era difícil entender os objetivos ali sem o inglês. [...].*

Entretanto, o fato de não darem conta de avançar no jogo em função da barreira linguística não foi um problema para continuar tentando. Nesse sentido, foi a questão do entretenimento e da vontade de jogar que os impulsionou a buscar alternativas para compreender as demandas do jogo. Assim, a partir das falas dos entrevistados, procurei investigar como eles, ainda muito jovens<sup>90</sup> e sem conhecimento de LI, conseguiram dar conta das práticas sociais envolvidas no ato de jogar.

Uma vez que a prática de fazer inferências a partir do contexto dos *games* não se concretizou como um fator propiciador à aprendizagem informal de LI para a maioria dos sujeitos desta pesquisa, recorri à taxonomia de Oxford, que

---

<sup>90</sup> A idade dos entrevistados, quando tiveram contato com os *games* pela primeira vez, variou entre 4 e 9 anos.

apresentei no capítulo 1<sup>91</sup>, para elencar as estratégias de aprendizagem mais recorrentes e organizei-as com base na porcentagem com que cada uma delas foi citada pelos entrevistados, conforme mostra a Tabela 1.

**TABELA 1 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM MENCIONADAS PELOS GAMERS**

NÚMERO DE SUJEITOS	ESTRATÉGIAS MENCIONADAS	PORCENTAGEM
7 sujeitos	Motivação para jogar; envolvimento com o <i>game</i> ; sensação de recompensa por ultrapassar as fases do jogo, apesar da barreira linguística – <b>estratégias afetivas</b>	100%
6 sujeitos	Tradução com uso de dicionários impressos e <i>on line</i> ; uso de <i>Thesaurus</i> <sup>92</sup> para encontrar palavras sinônimas; anotações – <b>estratégias cognitivas</b>	85.71%
5 sujeitos	Conhecidos, amigos, parentes (com ou sem algum conhecimento de LI) ou <i>gamers</i> mais experientes ou não; redes sociais <i>on line</i> - <b>estratégias sociais</b>	71.42%
1 sujeito	Observações de imagens e sons e contexto dos jogos (inferências) – <b>estratégias de compensação</b>	14.28%
1 sujeito	Memorização de textos para aplicar em outros contextos semelhantes – <b>estratégias de memória</b>	14.28%

Fonte: dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa

Segundo Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem são em grande parte responsáveis por desenvolverem a competência comunicativa do aprendiz, cada uma com a sua especificidade. No contexto dos *games*, ao analisar as entrevistas, pude observar a predominância do uso, em primeiro lugar, de estratégias afetivas, seguidas pelas cognitivas e sociais. Para Oxford (1990), as estratégias afetivas promovem o desenvolvimento da autoconfiança e perseverança do aprendiz. No caso dos *games*, foi a vontade de jogar que fez os *gamers* tentarem dar conta de suas dificuldades em função da falta de conhecimento linguístico. Mesmo não tendo sido afirmado explicitamente pelos entrevistados, isso pode ser confirmado pelo simples fato de nenhum dos *gamers* ter desistido de jogar por causa da barreira linguística.

<sup>91</sup> Reforço aqui a ideia de usar a taxonomia de Oxford (1990) somente como uma forma de organizar as ações tomadas pelos *gamers* e que surgiram em suas falas. Conforme expliquei no capítulo 1, a taxonomia deixa à parte questões que considero fundamentais na aprendizagem de uma LE, tais como as de ordem social, política e contextual.

<sup>92</sup> *Theasurus* (ou *Tesauro*) “é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e aos pesquisadores o processamento e a busca destas informações.” (INEP, 2015)

O segundo tipo de estratégia mais recorrente, as cognitivas, permite ao aprendiz não somente compreender, mas também lembrar de uma nova informação ao utilizar a língua que está aprendendo. Em se tratando dos *gamers* entrevistados, boa parte recorreu à tradução com auxílio de dicionários e ao emprego de palavras sinônimas para compreender o jogo, associados ao ato de anotar as novas informações para consultas futuras em alguns momentos. Nas palavras de um dos sujeitos:

Entrevista nº 1: [...] *Eu tinha que estar com meu dicionário do lado. Era o dicionário e o texto. Eu pegava o dicionário e lia [...] Na época eu não tinha acesso a nenhum meio eletrônico de conversa. Era eu e o dicionário. [...] Depois de tentar várias vezes e não conseguir copiava aquele texto que achava que era um texto 'chave' (eram textos longos). Tinha um caderno de textos e andava com aquilo até ter a chance de encontrar alguém (para ajudar a entender o texto)*

Assim como ele, outros também declararam ter recorrido a dicionários impressos ou *on line* ou a *sites* de busca para traduzir ou interpretar o que liam/ouviam nos *games*:

Entrevista nº 2: [...] *Quando eu comecei a jogar, eu tinha um dicionáriozinho que era obrigatório no colégio, que era um dicionário de português-inglês e daí eu dava uma olhada em uma palavra ou outra que eu não conhecia [...] Hoje em dia é Google, internet. Agora, hoje em dia, a internet tem dicionários maravilhosos. O Google tradutor está melhorando aos poucos [...]*

Entrevista nº 4: [...] *No começo, eu recorria ao dicionário. Aí, quando eu cheguei nos 17 a 18 (anos) quando eu já tinha terminado o Ensino Médio, eu comecei a recorrer ao uso do Theasurus, que é um dicionário de sinônimos. Pra mim, facilitava bastante, pelo menos eu não saía da LI [...] Olhava no Theasurus, tá e perguntava: se esse é o sinônimo, por que usaram essa (palavra) ao invés daquela? Nascia aquela dúvida e aquela coisa de 'agora preciso ir atrás de uma informação (mais precisa)'. [...]*

Entrevista nº 5: [...] *Eu sempre usei muito a internet. [...] Google [...] mais dicionário on line mesmo. Sempre usei muito o Cambridge e, há algum tempo, comecei a verificar no Merriam-Webster também. [...]*

Entrevista nº 7: [...] *Eu tenho memórias de sofrer bastante jogando 'Zelda' que tinha mais história [...] e eu ficava me matando pra entender. (Sobre dar conta da dificuldade com o inglês) [...] Foi mais o caso de dicionários e da internet. Antigamente, eu usava bastante um dicionário que eu tinha lá em casa.*

Na sequência, apareceram as estratégias sociais que, para Oxford (1990), fornecem momentos de maior interação entre os aprendizes. Apesar de as estratégias cognitivas serem aquelas apontadas por Oxford (1990) como as mais importantes em processos de aprendizagem, os *gamers* relataram usar estratégias sociais como complementares às cognitivas. Aqui, destaco o fato de os *gamers* terem recorrido não somente a pais e professores que já tinham conhecimento de LI, mas também aos amigos que também queriam jogar, mas não sabiam inglês, como foi o caso do sujeito da entrevista nº 1. Havia um entendimento entre esse sujeito e seus amigos de que a língua deveria ser uma barreira a ser transposta se quisessem jogar. Cada informação descoberta sobre a LI era compartilhada com os demais. Formou-se, dessa maneira, uma rede de aprendizagem que contribuiu para formação de um conhecimento de LI para que todos pudessem jogar:

Entrevista nº 1: [...] *O máximo que eu tinha era conversar com amigos, que tinham passado por aquilo [...] por tentativa e erro [...] entre vários colegas que ninguém falava nada de inglês, cada um ia tentando uma coisa, até que alguém conseguia (e compartilhava a informação). [...] Aí a gente memorizava a informação e como era o texto também. Se alguma vez (o jogo) pedisse alguma coisa parecida, ia pra aquele caminho. [...]*

Além da rede de amigos, o sujeito da entrevista nº 1 pedia auxílio ao professor de inglês da escola onde estudava, mesmo estando ainda no Ensino Fundamental 1, quando a grade curricular não previa o ensino de LI:

Entrevista nº 1: [...] *Aos 6 anos eu já estava indo pra escola. Daí na escola tinha um professor de inglês lá. Eu ia até o professor e pedia (ajuda).*

Outros sujeitos também recorriam, em seus primeiros momentos de aprendizagem da LI, a parentes ou amigos que pudessem auxiliá-los no jogo:

Entrevista nº 6: [...] *Quando eu era mais novo eu tinha um amigo que era mais velho. E ele falava inglês. Então, em alguns momentos, eu pedia ajuda pra ele.*

Entrevista nº 7: [...] *Você começa a procurar, a perguntar pros pais. [...] Em grande parte, eu usei o meu pai. Meu pai sempre foi fluente em inglês.*

Havia uma expectativa de minha parte, enquanto pesquisadora, que houvesse entre os sujeitos o hábito de usar redes sociais externas aos *games* para prática de LI. Somente um sujeito, o da entrevista nº 1, declarou usar uma rede social com objetivos linguísticos. Esse sujeito afirmou ter feito amizade com um falante de LI durante uma interação em um jogo e com quem manteve contato em uma rede social para aprimorar suas habilidades de comunicação em LE.

Entrevista nº 1: [...] *Mantenho (contato) pelo ‘Livemocha’<sup>93</sup>. Conheci no jogo e depois mantive (a amizade) pelo ‘Livemocha’ com o objetivo de melhorar a língua. [...]*

Os demais *gamers* declararam interagir por meio da LI com outros *gamers*, mas não com foco em questões linguísticas. Afirmaram participar de *chat rooms*, fóruns de discussão dentro ou fora do *game*, para discutir sobre os

---

<sup>93</sup> Segundo a Wikipedia (2015b), “Livemocha é uma rede social internacional onde os usuários podem aprender línguas através de lições audiovisuais, além de dicas e comentários enviados por outros usuários”.



jogos ou ações durante o jogo, conforme apontam os trechos das entrevistas elencados a seguir:

Entrevista nº 2: (Sobre o uso de fóruns de discussão em inglês para dar conta de alguma dificuldade com um *game*) [...] *ah, é direto. Porque são os mais complexos (os fóruns em inglês) e são os próprios usuários, inclusive [...] que disponibilizam o passo a passo pra você.*

Entrevista nº 4: [...] *dentro dos jogos on line [...] quando eu tenho que jogar com a minha guilda* <sup>94</sup>, *geralmente a gente discute entre nós [...] em inglês [...]*

Entrevista nº 5: [...] *site da própria guilda, num fórum e a gente se comunicava lá [...] eu procurava fora em outros sites sobre o personagem ou sobre o jogo [...].*

Entrevista nº 8: [...] *tem os sites que eu discuto bastante sobre os jogos. Hoje de manhã eu fiz um post de umas 2.000 palavras, de feedback (em inglês).*

As declarações desses sujeitos deixam transparecer que, atualmente, a LI não é mais um empecilho para que participem das práticas sociais do mundo *gamer*. Questionei os sujeitos se a proficiência que têm do idioma atualmente deve-se ao fato de jogarem *games*. Todos declararam que, em algum momento, frequentaram escolas de inglês para complementar ou ampliar seus conhecimentos de LI. A menção à aprendizagem formal de LI em paralelo a sua participação nas práticas sociais dos *games* corrobora as ideias de Antonello (2004), quando este autor chama a nossa atenção para o fato de não tratarmos os tipos de aprendizagem como se uma só pudesse existir na ausência da outra. A maioria dos sujeitos reconheceu que houve uma relação simbiótica entre a aprendizagem formal nas escolas de inglês e o ato de jogar, ou seja, um contexto

---

<sup>94</sup> 'Guildas' são grupos formados por jogadores no *game World of Warcraft* que têm objetivos em comum e formam alianças dentro do jogo. As guildas permitem que haja interações entre os jogadores do *game* (WIKIHOW, 2015)

ajudou o outro, conforme pode ser observado nas transcrições das entrevistas a seguir:

Entrevista nº 2: (Quando entrou no curso de inglês, aos 10 anos) [...] *tinha* (o conhecimento) *daquelas questões mais pontuais, como 'start', 'fight', essas coisas que você ia lembrando mais por inferências. Mas, de saber construir uma sentença, só pouca coisa [...]* Mas (o game) me deu bastante facilidade depois que eu entrei no curso.

Entrevista nº 7: [...] *Depois de muito tempo jogando game, tive uma conversa com o meu pai. Ele falou, 'seu inglês é muito legal, mas você precisa de alguma verificação'. Aí ele me matriculou na Phil Young. Aí fiz um ano na Phil Young e me formei. Fiz um teste pra entrar e já comecei no nível mais alto que dava pra começar. Em um ano acabei o Avançado e fiz o Toefl [...]* fiquei lá em cima (da pontuação).

Entrevista nº 8: [...] *na época eu já fazia um curso de inglês e eu comecei a associar (com o game) muito mais rápido, o que eu via no jogo e via no curso. Eu comecei a ficar muito acima no meu curso de inglês [...]* um foi ajudando o outro.

De todos os sujeitos entrevistados, somente um afirmou que aprendizagem formal de inglês não foi relevante para que, com o tempo, fosse se envolvendo em outras práticas sociais no contexto dos *games*. E declarou que a dificuldade com a LI no início foi o estopim para criar autonomia em relação ao seu próprio aprendizado num momento posterior:

Entrevista nº 1: [...] *cada um tem o seu jeito de aprender. [...]* Eu me acostumei a fazer sozinho [...] *Depois de um tempo peguei os 'macetes' de como fazer, onde procurar, os meus tipos de registro, os meus tipos de agenda. Daí, quando eu comecei a ter aulas de inglês, o jeito que eles ensinavam era diferente do jeito que eu estava acostumado a aprender [...]* eu tinha aprendido muito já do meu jeito [...] *aprendia mais rápido e aprendia do jeito que eu queria. Quando eu ia pra uma aula de inglês [...]* na 5ª série eles ensinavam coisas [...] *que pra mim*

*não pareciam relevantes [...] como o verbo to be. [...] Indo pelo contexto (dos games) [...] eu não precisei estudar [...] as regras.*

Pude perceber que, seja qual tenha sido a dificuldade linguística encontrada pelos *gamers* entrevistados, a motivação para avançar as etapas no jogo foi a marca mais forte em suas falas. Declararam que o seu interesse e envolvimento com a LI estão relacionados diretamente ao fato de terem, desde muito cedo, começado a jogar *games*. Além disso, mesmo não atribuindo exclusivamente aos *games* a sua aprendizagem de LI em uma fase inicial de contato com o idioma, admitiram que, nos dias de hoje, é por meio dos *games* que mantêm um bom nível de proficiência linguística, dada a frequência com que jogam e as interações com outros *gamers*. Tal percepção dos *gamers* corrobora a questão de que, no contexto de aprendizagem informal, também está aquela aprendizagem não intencional e a não explícita (MARSICK; WATKINS, 1990). Ao jogarem, não tinham a intenção de aprender inglês. A proficiência linguística que lhes permite transitar pelas diferentes práticas sociais no contexto dos *games* emerge na resolução dos desafios impostos pelo jogo. Em outras palavras, a aprendizagem de língua surge como um subproduto do ato de jogar.

Nesse sentido, pode haver limitações se aplicarmos somente a taxonomia de Oxford (1990) na análise das falas dos entrevistados, pois ela diz respeito à aprendizagem formal, estruturada, controlada e sob a tutela de um professor. A aprendizagem de LI que surge com os *games* baseia-se na experiência compartilhada e nas práticas sociais, ou seja, é contextualizada e situada, para usar a ideia de Lave e Wenger (1991). Num primeiro momento, por não darem conta do idioma, não tinham como participar ativamente do mundo *gamer*. À medida que se utilizaram de outros recursos para suplantear a dificuldade linguística, foram legitimando a sua identidade enquanto *gamers* pois, segundo suas declarações, o conhecimento de língua adquirido lhes permitiu a participação naquele contexto.

Aos moldes do que acontecia nas comunidades de prática estudadas por Lave e Wenger (1991, p. 85), a língua, no contexto dos *games*, “é parte da prática e é na prática que as pessoas aprendem”<sup>95</sup>. Devo pontuar, entretanto, que a

---

<sup>95</sup> No original: “Language is part of practice, and it is in practice that people learn”.

‘prática’ que transpareceu nas declarações dos sujeitos assumiu características bastante instrumentais, uma vez que fizeram menção às dificuldades que tiveram em relação à compreensão do que liam, escreviam, falavam ou ouviam. Em outras palavras, apesar de haver um contexto real de uso de LI, os sujeitos percebem a sua aprendizagem de LI associada ao bom desempenho das quatro habilidades, ao menos naquele momento no qual havia uma barreira linguística a ser transposta.

Também pude observar na fala dos entrevistados algo que Naiman e Todesco (1975) já apontavam em suas pesquisas sobre atitudes e sentimentos dos aprendizes de uma segunda língua. Para esses pesquisadores, é fator determinante de sucesso ou fracasso no aprendizado de uma segunda língua o lado afetivo do aprendiz. No caso dos sujeitos entrevistados, todos atribuíram ao seu prazer de jogar como um fator determinante para sua aproximação com a LI e percebem-se como proficientes em LI por transitarem confortavelmente pelas práticas sociais envolvidas quando jogam *games*. Vejamos alguns exemplos:

Entrevista nº 1: (Sobre seu interesse pela LI estar associado ao hábito de jogar *games*) [...] *Ah, totalmente. Se não tivesse sido o game, eu não teria me interessado pelo inglês, porque não tinha necessidade. Quando eu era criança, eu não tinha incentivo nenhum pra fazer inglês. Minha família, por exemplo, não tem ninguém que fale inglês [...] A única coisa que me fez começar tão cedo no inglês foi porque eu queria jogar e não tinha como. O começo dá pra dizer foi 100% por causa do inglês. [...]*

Entrevista nº 2: [...] *O game (me) instigou a ir atrás (do inglês) [...]*

Entrevista nº 5: (Sobre o *game* e a LI) [...] *Eu acho que me ajudou muito a manter (o inglês) [...] O inglês no jogo [...] foi mais um lazer, uma forma divertida de praticar. Lógico, eu aprendi muitas coisas de vocabulário [...]*

Entrevista nº 7: (Motivação para o inglês a partir do *game*) [...] *É, no começo foi assim, eu queria jogar o jogo, queria entender, aí comecei a procurar mais o inglês [...]*

Seja na interação com outros *gamers*, durante o jogo, ou a participação em fóruns e *sites* para entender os mecanismos do jogo, surgiu nas entrevistas com os sujeitos o mesmo que Silva (2014) aponta em seu trabalho sobre a aprendizagem de inglês no âmbito dos *games*. Segundo este autor, “a motivação para entender seu mecanismo pode levar a ações e à produção de outros discursos de forma a compreender totalmente a narrativa que é transmitida por meio do jogo”<sup>96</sup> (SILVA, 2014, p. 165).

Com isso, pude perceber que para dar conta das questões linguísticas de acordo com as demandas dos *games*, os sujeitos entrevistados utilizaram estratégias cognitivas e sociais, aliadas às afetivas (motivação pelo prazer de jogar), de modo a ampliar o uso contextualizado de LI. A percepção que os sujeitos entrevistados têm em relação ao seu desenvolvimento linguístico é de que as práticas sociais reais no contexto dos *games* contribuíram para que se tornassem proficientes em LI. Tal percepção, por parte dos entrevistados, parece encontrar respaldo no que já foi observado por Alves (2015), com relação ao desenvolvimento de certas habilidades que surgem a partir da construção de expertises, em situações de interação entre jogadores e *games*, mesmo que estes últimos apresentem um nível de complexidade não somente nas mecânicas do jogo, mas na própria narrativa.

Portanto, se os *games* podem ser considerados como propiciadores de práticas sociais que favorecem o aprendizado de LI, conforme apontado pelos sujeitos entrevistados, o próximo passo da análise das informações geradas nessa pesquisa foi o de verificar quais seriam esses elementos propiciadores presentes nos *games*. Antes de partir para análise propriamente dita, fez-se necessária uma breve descrição dos *games* mais recorrentes nas falas dos sujeitos entrevistados, pois há no mercado uma ampla diversidade de *games*, cada qual com suas especificidades. Sendo assim, apresento na próxima seção a análise e discussão sobre a existência de tais elementos propiciadores da aprendizagem de LI nos *games* mais populares mencionados pelos sujeitos entrevistados para esta pesquisa.

---

<sup>96</sup> No original: “The motivation to understand its mechanics may lead to actions and the production of other discourses in order to fully grasp the narrative which is conveyed through the game.”

### 3.4.3 E O GAME MAIS CITADO FOI...

Antes de apresentar os *games* mais recorrentes que surgiram na fala dos meus entrevistados, julgo oportuno mencionar um impasse que tive ao iniciar esta seção. Conforme apresentei no início deste capítulo, um dos critérios estabelecidos para caracterizar o perfil de um *gamer* diz respeito ao conhecimento do sujeito em relação à diversidade de *games*, pois isso seria um indício de envolvimento em diferentes práticas sociais que permeiam o mundo *gamer*. A diversidade de *games* que emergiu nas entrevistas confirmou o trânsito dos sujeitos entrevistados por *games* de vários gêneros.

A ideia de gênero nos *games* foi um dos temas da pesquisa de Arruda (2011) sobre a aprendizagem mediada por jogos digitais. Conforme aponta o autor, ao contrário do que ocorre com o cinema e com a literatura no quais “o gênero constitui-se de uma característica narrativa” (ARRUDA, 2011, p. 61), nos *games* o gênero diz respeito à “posição que o jogador ocupa no próprio jogo” (ARRUDA, 2011, p. 61). Ou seja, há um nível de interferência do *gamer* no jogo (de escolher os caminhos a seguir, com quem jogar e como jogar) que não existe quando lemos um livro ou assistimos a um filme.

O que define o gênero de um *game* é, portanto, “mais a interação do jogo do que as diferenças narrativas ou visuais. Um gênero de vídeo *game* é definido pelo conjunto dos desafios ao longo do jogo”<sup>97</sup> (PRESCOTT; BOGG, 2014, p. 96). Além disso, Arruda (2011) também menciona outro aspecto que torna complexo estabelecer gêneros em se tratando de *games*, pois “falar em gêneros na cultura do jogo digital é falar de um processo em constante movimento e em reconfigurações conceituais, em razão da dinâmica posta pelas tecnologias digitais contemporâneas” (ARRUDA, 2011, p. 61). Tal instabilidade abre um leque de “categorizações, em decorrência dos objetos de estudo ou mesmo dos objetivos mercadológicos de um dado jogo” (ARRUDA, 2011, p. 61). Nesse sentido, concordo com o autor, pois encontrei diferentes classificações ao longo da minha pesquisa sobre gêneros de *games*. Dentre aquelas que pesquisei,

---

<sup>97</sup> No original: “[...] based on their gameplay interaction rather than visual or narrative differences. A video game genre is defined by a set of gameplay challenges”.

usei, para efeito deste trabalho, a classificação proposta por Rogers<sup>98</sup> (2013 *apud* COSTA, 2014). Justifico a minha escolha por esta classificação pelo fato de Rogers - além de ter uma carreira de mais de 16 anos na área da criação de *games* – ser uma referência quando se trata de *game design*. Ele é o *designer* de *Pac-Man World*, da série Maximo, *game* esse lançado em comemoração ao 20º aniversário da criação do *Pac-Man*, um dos *games* mais populares do mundo. Além disso, Rogers também participou da criação de outros *games* igualmente populares tais como *God of War* e *Darksiders*.

Sendo assim, a fim de analisar os *games* mais citados entre os sujeitos entrevistados, não irei me deter na análise do gênero de cada um deles, mas somente no mais recorrente em suas falas. Apresento, na Tabela 2, os *games* mencionados nas entrevistas.

---

<sup>98</sup> ROGERS, S. **Level Up - Um Guia Para o Design de Grandes Jogos**. São Paulo: Blucher, 2013.

TABELA 2 - GAMES MAIS CITADOS PELOS ENTREVISTADOS

NÚMERO DE SUJEITOS	GAMES	GÊNERO <sup>99</sup>
4 sujeitos	<i>World of Warcraft</i>	Aventura
2 sujeitos	<i>The Legend of Zelda</i>	Aventura
1 sujeito	<i>Chrono Trigger</i>	Aventura
1 sujeito	<i>Pokemon X</i>	Aventura
1 sujeito	<i>Persona</i>	Aventura
1 sujeito	<i>God of War</i>	Ação
1 sujeito	<i>Portal 2</i>	Ação
1 sujeito	<i>Total War</i>	Estratégia
1 sujeito	<i>Command and Conquer</i>	Estratégia
1 sujeito	<i>Civilization</i>	Estratégia
1 sujeito	<i>Scribblenauts</i>	Quebra-cabeça
1 sujeito	<i>Professor Layton</i>	Quebra-cabeça
1 sujeito	<i>Phoenix Wright</i>	Simulação
1 sujeito	<i>The Sims</i>	Simulação
1 sujeito	<i>Mass Effect</i>	Atirador
1 sujeito	<i>DotA 2</i>	Esporte
1 sujeito	<i>Real Steel</i>	Esporte

Fonte: dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa

Como pode ser observado na Tabela 2, o *game* mais citado pelos sujeitos entrevistados foi o *World of Warcraft* (doravante, WOW), que pertence ao gênero aventura. Conforme Costa (2014) aponta, com base em Rogers (2013), *games* de aventura “são caracterizados pela coleta de itens, gerenciamento de inventário e resolução de quebra-cabeças e desafios”. Entretanto, essa é uma caracterização um tanto ampla e pode não dar a noção exata do que trata o *game* mais citado, o WOW, tal como aponta Arruda (2011). Para Arruda (2011, p. 61), “apesar de o critério central ser o tipo de jogo, as categorias que se estabelecem se baseiam em aspectos tão diversos como a temática, o grau de interação, as habilidades, as destrezas necessárias para seu uso, etc.”

<sup>99</sup> No texto de Costa (2013) os gêneros “aventura”, “quebra-cabeça”, “atirador” aparecem grifados em inglês como “adventure”, “puzzle” e “shooter”, respectivamente. A mudança para o português somente foi feita para padronizar os nomes dos gêneros em um idioma só, por minha opção pessoal.



Isso pode ser observado na classificação apresentada por Costa (2014) a partir de Rogers (2013), ao incluir os subgêneros *adventure* gráfico, RPG (*Role-Playing Game*), MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*) e de sobrevivência/terror dentro de um gênero mais amplo, o dos *games* de aventura. Não irei me aprofundar em todos os subgêneros, mas julgo necessário, ao menos, apresentar as suas características principais, para fornecer minimamente uma explicação sobre quais características diferenciam um subgênero de outro. Para tanto, reproduzo a mesma classificação de Costa (2014) ao apresentar os subgêneros dos *games* de aventura, elencados a seguir:

Adventure gráfico: neste subgênero os jogadores interagem com o ambiente utilizando o mouse ou um cursor para revelar pistas e navegar pelo cenário como, por exemplo, nos jogos da série Monkey Island.

Role-Playing Game (RPG): um dos principais subgêneros do *adventure* e com certeza um dos que mais faz sucesso no mundo dos *games*, nesse subgênero os jogadores interpretam personagens escolhendo uma classe e pontuando estatisticamente suas habilidades em combate. Exemplo: Star Wars: Knights of the Old Republic.

Massively multiplayer online role-playing game (MMORPG): basicamente segue a mesma linha do subgênero Role-Playing Game porém permitindo a presença de centenas de jogadores no mesmo ambiente e baseando as lutas em jogador versus jogador, como por exemplo em World of War Craft e DC Universe Online.

Sobrevivência/terror: Nesse subgênero os jogadores precisam sobreviver em um cenário de terror e gerenciar os seus recursos limitados como munição, por exemplo. Alguns dos jogos que melhor representam esse subgênero são os jogos da série Resident Evil e Silent Hill.

Ainda que para efeito desta pesquisa o meu foco de interesse recaia sobre o subgênero MMORPG, pois esse é o grupo ao qual pertence o *game* WOW, o mais citado pelos sujeitos entrevistados, pude constatar em suas falas uma preferência generalizada pelos *games* do subgênero RPG, o que corrobora a observação feita por Costa (2014) quando da apresentação anterior dos subgêneros. Sendo assim, antes de discutir a respeito do WOW, apresento a seguir um breve histórico sobre a origem e as características do subgênero RPG para, então, comparar com o WOW. Na sequência, faço uma análise do WOW e observo quais elementos deste *game* em específico podem ser considerados

propiciadores da aprendizagem de LI por falantes de português como primeira língua, conforme a asserção estabelecida no início desta pesquisa.

### **3.4.3.1 INCORPORANDO PERSONAGENS: DOS JOGOS DE RPG PARA OS MMORPG**

RPG é a abreviatura da expressão em LI *Role-Playing Game* e significa, literalmente, um “jogo de interpretação de personagens” (ARRUDA, 2011, p. 64). Em termos gerais, para jogar um RPG, cada participante assume uma personagem dentro da história. Apesar de haver regras previamente estabelecidas, os participantes podem lançar mão de improvisações e, dessa forma, criam a história de forma colaborativa. Em um jogo de RPG não há um roteiro pré-estabelecido e os participantes devem usar de estratégias para vencer os desafios que são apresentados ao longo do jogo. Dada essa característica, torna-se impossível prever como o jogo irá terminar.

Além dos personagens, há o narrador da história – o mestre ou *game master* – que não é um personagem propriamente dito, pois é ele (a) quem cria inicialmente a história e, por isso, tem o poder de julgar as ações dos demais participantes (WIKIPEDIA, 2015c). O mestre deve ter um profundo conhecimento do jogo e ser o mais experiente do grupo e, ainda que seja o responsável por estabelecer as regras inicialmente, pode alterá-las ou quebrá-las se isso for contribuir para o bom andamento da partida. É o mestre quem irá apresentar aos demais jogadores a trama do jogo, que se constitui de “enigmas, charadas, problemas e situações que exigirão tomada de decisões por parte do grupo de jogadores” (ARRUDA, 2011, p. 64). Cada história recebe o nome de ‘aventura’ e, caso um mesmo grupo de personagens jogue um conjunto de aventuras forma-se, então, uma ‘campanha’ (SALES, 2011). A continuidade de uma personagem em um jogo deve-se à sua aquisição de vantagens e habilidades em uma aventura. Ao final de cada aventura, cada personagem recebe uma pontuação de acordo com suas experiências e seu aprendizado. É o acúmulo de pontos que tornará essa personagem mais forte no jogo (WIKIPEDIA, 2015c).

Oficialmente, o primeiro jogo de RPG do qual temos notícia data de 1974, quando Gary Gygax e Dave Arneson<sup>100</sup>, da TSR, Inc., lançaram o *Dungeons & Dragons* (“Masmorras e Dragões”) em estilo medieval (WIKIPEDIA, 2015c; ARRUDA, 2011, p. 64), estilo esse que se tornou um clássico em jogos de RPG (SALES, 2011). No Brasil, tornou-se popular a partir do desenho animado criado aos moldes desse jogo, conhecido como “Caverna do Dragão”<sup>101</sup>.

Inicialmente idealizado para ser jogado com lápis e papel, o RPG acabou por ganhar um formato digital com o advento das TIC. Entretanto, há algumas especificidades dos RPG eletrônicos que os diferem dos tradicionais RPG ‘de mesa’ (além da sua característica digital), a ponto de muitos jogadores acusarem os RPG eletrônicos de inibirem a liberdade do participante. Em sua versão digital, o *gamer* é obrigado a seguir uma história previamente estabelecida e que serve de cenário para que a personagem se desenvolva (WIKIPEDIA, 2005c). Isso sem mencionar o fato que há uma diversidade de *games* que poderiam ser classificados como RPG por terem características que também remetem a esse subgênero.

À parte de tais discussões, a essência do jogo de RPG é o de ser um jogo que não se restringe somente à competição, mas também promove a colaboração e a socialização dos participantes (WIKIPEDIA, 2015c), pois é o grupo como um todo que participa da aventura. Isso confere aos jogos de RPG uma característica peculiar em relação aos demais, pois raramente há ganhadores ou perdedores. Além disso, são jogos que favorecem e alimentam a imaginação e contribuem para o raciocínio lógico de seus participantes. Em se tratando da sua versão eletrônica, Alves (2004) percebe as mecânicas narrativas de um RPG como aquelas que estimulam a aprendizagem em função da vontade de resolver os desafios do jogo. Nesse sentido, Alves (2004)

---

<sup>100</sup> Gygax e Arneson eram adeptos dos “jogos de guerra” (*war games*), muito populares nos Estados Unidos. Consistiam em jogos que simulavam batalhas por meio do uso de miniaturas de exércitos e veículos. A ideia do RPG surgiu daí, quando Gygax e Arneson substituíram essas miniaturas por personagens que poderiam ser controladas pelos participantes do jogo, individualmente. (SALLES, 2011)

<sup>101</sup> Para Salles (2011), todos os elementos de uma típica aventura de RPG podem ser observados nesse desenho animado (heróis, criaturas fantásticas, armas mágicas, etc). Além disso, há a figura do Mestre dos Magos que atuava como o *game master*, pois apresentava, a cada episódio, um desafio a ser vencido pelas demais personagens.

argumenta que os RPG eletrônicos incentivam o *gamer* a se debruçar de forma imersiva na resolução dos problemas, o que favoreceria um tipo de aprendizagem não diretamente relacionada a conteúdos, mas à promoção da elaboração de conceitos aplicáveis em situações que podem estar relacionadas ou não a outros contextos de aprendizagem (como os escolares). A autora reconhece que a diversificação de linguagens presentes em um *game*, repletas de recursos audiovisuais (incluindo-se aí a comunicação tanto oral quanto escrita entre *gamers* no momento em que participam de práticas sociais não somente durante o jogo, mas também quando comentam sobre o jogo) é campo fértil para a dinamização dos processos de uma aprendizagem mediada por instrumentos e signos. Para Alves (2015, p. 12),

no universo do jogo, o jogador interage com cut scenes <sup>102</sup>, com personagens jogáveis e não jogáveis, conversa com eles, extrapola os cenários e informações escritas, imagéticas e sonoras e em alguns jogos, como os massivos multiplay é possível estabelecer diálogos com outros jogadores que estão em distintos espaços geográficos.

Em sua versão ‘de mesa’, o RPG permite a participação de um número variável de jogadores, mas em média, os grupos compõem-se de 4 a 6 participantes (WIKIPEDIA, 2015c). Porém, quando tratamos da versão digital e *on line* deste subgênero, deparamo-nos com o surgimento um novo subgênero que permite a milhares de jogadores não somente criarem personagens em um mundo virtual, mas também interagirem e jogarem uns com outros, simultaneamente. Essas são as características do jogo *massively multiplayer on line role-playing game* ou MMORPG.

Além de suportar uma quantidade numerosa de jogadores, um MMORPG difere em outros aspectos do RPG. De acordo com Arruda (2011, p. 64), os MMORPG “caracterizam-se por propiciar a jogadores do mundo inteiro a participação nas ações, nas aventuras, a criação de suas histórias, grupos de contato e verdadeiras comunidades construtoras de enredos históricos de seus personagens.” Em um MMORPG, os jogadores precisam se conectar a um

---

<sup>102</sup> *Cutscenes* “costumam ser descritas como narrativas ‘fora do jogo’ que introduzem ação. [...] São um elemento narrativo incorporado, ou seja, uma sequência narrativa que é sempre a mesma. São lineares, pré-roterizadas, não interativas [...]” (PASSOS, 2015)

servidor do jogo no qual roda o mundo virtual persistente, ou seja, um mundo virtual que continua a existir e a mudar mesmo na ausência dos jogadores. O *gamer* registra a sua presença por meio de uma personagem que cria ao entrar no mundo virtual, o ‘avatar’<sup>103</sup>. Todas as ações e movimentos realizados pelo *gamer* por meio de seu avatar, assim como suas habilidades e características, são registradas e armazenadas no mundo virtual, permitindo ao *gamer* entrar e sair desse mundo a qualquer momento e continuar a jogar a partir do ponto de seu último acesso. Além disso, em um RPG tradicional os jogadores assumem papéis heroicos no *game* e, como tal, devem salvar o mundo. Já em um MMORPG, a ideia de salvação não se justifica, pois isso seria o fim do jogo. Além disso, apesar de sua dinamicidade em atrair e manter a atenção dos jogadores, um jogador sozinho não dá conta de interferir no mundo, a ponto de afetar todos os demais jogadores. São *games* que se configuram por serem construídos com base em narrativas essencialmente interativas e, “por possuírem densos conteúdos narrativos e mundos abertos, os MMORPG permitem aos seus jogadores uma interação em tempo real com o ambiente virtual em que seus personagens ‘habitam’ e também com os outros jogadores” (SOARES, 2012, p. 8).

A característica imersiva e as narrativas dos MMORPG não passaram incólumes no âmbito dos estudos sobre aprendizagem de LI e pesquisadores como Peterson (2010) têm se debruçado sobre o tema. Para este autor, o simples fato de haver ferramentas de comunicação em rede nos MMORPG torna este tipo de *game* uma arena rica de oportunidades de interações em tempo real, uma vez que favorecem o encontro de interlocutores das mais diversas origens e nacionalidades. Isso sem deixar de mencionar o fato que MMORPG oferecem práticas sociais com objetivos concretos, nas quais os *gamers* podem exercitar suas habilidades linguísticas, seja por meio de canais de comunicação escritos, auditivos ou visuais. Com base em seus estudos sobre aprendizagem assistida por computador<sup>104</sup>, Peterson (2010) elencou algumas hipóteses que podem

---

<sup>103</sup> O termo “avatar” tem sua origem na religião hindu e diz respeito a um espírito divino que ocupa um corpo terrestre. No mundo digital, refere-se à criação de uma personagem que representa um usuário em ambientes virtuais (AULETE, 2015a).

<sup>104</sup> Em inglês, *computer assisted language learning* (CALL).

fornecer subsídios para a aprendizagem de línguas via MMORPG, conforme apresentado na Tabela 3, a seguir:

**TABELA 3 - VANTAGENS HIPOTÉTICAS DO USO DE MMORPG EM CALL**<sup>105</sup>

CARACTERÍSTICA DE DESIGN DO JOGO	VANTAGENS HIPOTÉTICAS
Texto em tempo real baseado em rede e <i>chat</i> de voz	Acesso a diversos grupos de interlocutores, incluindo falantes nativos Múltiplos canais de comunicação propiciam feedback em tempo real Exposição à língua-alvo Presença de texto; rolagem suporta monitoramento Prática das quatro habilidades Oportunidades para engajamento em coconstrução, negociação e desenvolvimento de competência comunicativa Interação centrada no aprendiz encoraja participação ativa Conhecimento intercultural enriquecido
Temas desafiadores e interação baseada em objetivo	Motivação reforçada Diversão Formação de comunidades Desenvolvimento de relações sociais colaborativas
Avatares pessoais	Imersão favorecida Oportunidades para assumir outros papéis e outras tomadas de risco Redução da inibição e pistas de contexto social

Fonte: Peterson (2010, p. 432)

Acredito ser de muita valia incluir aqui as hipóteses levantadas por Peterson (2010), pois estão em consonância com as asserções estabelecidas por mim no início desta pesquisa. Além disso, o WOW foi o *game* mais citado pelos sujeitos desta pesquisa e pertence ao mesmo subgênero de *game* analisado por Peterson (2010), o MMORPG. Sendo assim, tomei Peterson (2010) como base para análise do WOW, a fim de verificar se as vantagens hipotéticas estabelecidas por este autor (TABELA 3) podem se concretizar neste jogo como elementos propiciadores de aprendizagem de LI, dentro dos princípios da formação de comunidades (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2008; GEE, 2003, 2013) e sob a ótica conectivista (SIEMENS, 2004, 2005, 2006), teoria essa que é a base desta pesquisa. Portanto, na próxima seção, dou sequência a este trabalho com a análise do WOW, tomando como base os pesquisadores aqui citados.

<sup>105</sup> O texto original encontra-se no Anexo 05.

### 3.4.3.2 O *WORLD OF WARCRAFT* OU, SIMPLEMENTE, *WOW*

Criado pela *Blizzard Entertainment*, ao completar 10 anos em 2014, o *World of Warcraft* já havia atingido a marca de 100 milhões de jogadores desde o seu lançamento, sendo que em outubro de 2014 contava com mais de 7 milhões de *gamers* ativos (G1, 2014). Ao longo dos anos, mais de 500 milhões de personagens foram criados, número esse que supera a população aproximada dos Estados Unidos, que gira em torno de 316 milhões de pessoas. Isso sem mencionar o fato de que, segundo a própria *Blizzard Entertainment*, 50 milhões de buscas são feitas no *Google* sobre o *WOW* por ano (OLHAR DIGITAL, 2014). Tais números astronômicos fizeram do *WOW* um dos *games* de MMORPG mais populares do mundo.

O *WOW* é um *game* em 3D<sup>106</sup> e, de acordo com o *site* Battle.net<sup>107</sup> que disponibiliza o *WOW*, “é um jogo online em que jogadores de todo o planeta assumem papéis de heróis fantásticos para explorar um mundo virtual repleto de magia, mistério em aventuras sem limites” (BATTLE.NET, 2015). A complexidade do *WOW* reflete-se não somente nas características de uma personagem, mas na própria constituição de Azeroth, o mundo fictício do *game*. Em Azeroth, há uma gama de raças e culturas, cujos líderes podem ser reis, chefes tribais ou damas. Há grupos que têm fortes laços de amizade, ao passo que outros são inimigos jurados de morte. O mundo de Azeroth está dividido em duas grandes facções, a Aliança, composta por humanos, anões, gnomos, elfos, draenei e worgens, e a Horda, formada por orcs, trolls, taurens, goblins e elfos. Ao entrar em Azeroth, o *gamer* deverá optar por uma ou outra facção.

Ao contrário de alguns outros *games*, para jogar um MMORPG, é preciso estar conectado à *internet*. No caso específico do *WOW*, por ter milhões de jogadores ativos, a população de *gamers* é dividida em reinos, de modo a permitir que os servidores que hospedam o *WOW* possam dar conta de acessos

---

<sup>106</sup> Segundo Morimoto (2002), 3D é “[...] criação e exibição de imagens tridimensionais [...] formada por polígonos, formas geométricas como triângulos, retângulos, círculos, etc [...] Quanto mais polígonos, maior é o nível de detalhes na imagem. [...] Para tornar a imagem mais real, são também aplicadas texturas sobre os polígonos.”

<sup>107</sup> Serviço *on line* disponibilizado pela *Blizzard Entertainment*. Disponível em: < <http://us.battle.net/wow/pt/game/guide/>> Acesso em 02 ago. 2015.

simultâneos e, dessa forma, garantir a sua jogabilidade. O *gamer* pode optar por jogar sozinho ou em grupos; entretanto, em níveis mais avançados do *game*, a ação só pode se desenvolver se for jogado em grupos que devem, juntos, explorar o mundo, enfrentar os perigos e derrotar os inimigos. Os desafios são vencidos por meio do papel que o *gamer* assume ao entrar no jogo. A personagem escolhida pelo *gamer* possui habilidades e talentos específicos que podem ser a posse de poderes mágicos, habilidades em confeccionar armas, o trabalho com minérios ou o escapelo de criaturas mortas. Nesse sentido, é de fundamental importância o papel que o *gamer* irá escolher, pois a

interpretação de papéis também significa que você desempenha um papel dentro do universo de fantasia do jogo. O quanto você incorpora é uma escolha sua. Alguns jogadores constroem todo um histórico para seus personagens e adotam maneirismos únicos para incorporar seus heróis, como no teatro ou uma novela. Interpretar totalmente um personagem pode ser divertido, mas cabe do gosto de cada um. Tudo bem se não for o seu estilo. Este tipo de interpretação mais profunda é opcional e disponibilizamos reinos especiais voltados para interpretação para aqueles jogadores que levam este aspecto a sério e querem embarcar em um mundo ainda mais imersivo (BATTLE.NET, 2015).

Ao assumir uma personagem<sup>108</sup>, será por meio dela que o *gamer* deverá cumprir missões, adquirir habilidades e colecionar diferentes artefatos, entre armas, joias e metais preciosos. Tais elementos tornam a personagem mais forte e poderosa dentro do jogo, especialmente se o *gamer* optar por jogar em grupos temporários ou permanentes – estes últimos chamados guildas. As guildas permitem a combinação de uma gama de personagens oriundas de classes diferentes e com habilidades diversificadas. Tal combinação favorece o fortalecimento da guilda dentro do jogo. Pertencer a uma guilda ajuda tanto os *gamers* experientes quanto os inexperientes (TECMUNDO, 2015). Há uma relação simbiótica entre *gamers*, pois ao mesmo tempo em que os mais inexperientes são incentivados a evoluir no jogo, os mais experientes podem contar com o comprometimento dos mais novos para galgar posições de maior prestígio dentro do WOW. Ou seja, há um ganho coletivo dentro do grupo, uma vez que todos os membros da guilda compartilham um objetivo em comum. A

---

<sup>108</sup> Apesar de me referir somente a uma personagem neste contexto, vale lembrar que o WOW permite ao *gamer* criar um elenco variado de até 11 personagens por reino. Entretanto, cada personagem deverá ter seu modo único de vivenciar o jogo.



contrapartida é que, dentro do WOW, não há espaço para *gamers* casuais, uma vez que a participação e o envolvimento com o *game* é de fundamental importância para a guilda conseguir evoluir no jogo. A principal vantagem em participar efetivamente de uma guilda (além da sua permanência dentro do jogo) é a de permitir ao *gamer* um acesso facilitado a outros jogadores e ao “banco” da guilda, que recebe “depósitos” de todos os jogadores e que podem ser compartilhados com os demais *gamers* participantes daquela guilda. O ouro depositado por um *gamer*, por exemplo, poderá ser “emprestado” a outro membro do grupo, para ajudar nas “custas” de reparos ou outras despesas (BATTLE.NET, 2015).

Podemos observar que no WOW há um incentivo dentro da própria mecânica do jogo para que os *gamers* joguem em grupo, ainda que haja a opção de se jogar sozinho. As tarefas mais difíceis só são possíveis de serem realizadas se o *gamer* está em uma guilda. Não é por acaso que as melhores recompensas só são obtidas após o cumprimento de determinadas tarefas. Seja individualmente (ainda que com limitações de progressão no jogo), seja na participação efetiva do *gamer* em uma guilda, são as interações que o *gamer* irá encontrar e construir ao longo do jogo que determinarão seu futuro no WOW.

As interações que ocorrem no WOW podem ser de dois tipos. Uma, com um *Non-player Character* (NPC), que é uma “personagem não jogável” ou “personagem não jogador”. Os NPC são personagens do próprio *game* e que podem ou ser irrelevantes ou ocupar um papel secundário no jogo. Nos MMORPG, sua função é a de guiar o *gamer* na sua trajetória no jogo. Alguns NPC podem realizar tarefas, como comprar e vender itens, fazer reparos ou passar missões secundárias. (SIGLAS E ABREVIATURAS, 2015). O segundo tipo de interação é a que acontece com outros *gamers* durante a execução de uma tarefa apresentada nas arenas, *raids* ou *quests*. Nessas interações, entende-se como arenas os combates entre grupos rivais por meio dos vencedores conseguem recompensas únicas dentro do jogo. Já nas *quests* (ou missões), as tarefas podem ser feitas sozinhas ou em grupos e são ideais para *gamers* iniciantes adquirirem experiência, pois não são tão difíceis de serem executadas. Por último, as *raids* são compostas por grupos maiores de *gamers* (de 10 a 25 participantes) que devem juntos realizar tarefas complexas. Muitos dos itens mais poderosos a serem conquistados pelos *gamers* só podem ser

encontrados ao se completarem as *raids*. E, dado seu grau de complexidade, *raids* exigem mais tempo de dedicação ao *game* (BATTLE.NET, 2015).

O grau de dificuldade da tarefa será maior quanto maior for o número de pessoas envolvidas. Sendo assim, *raids* terão que ser executadas por guildas, pois são mais complexas do que as *quests* (e estas podem ser realizadas sem participação em grupos). Uma vez que as tarefas mais complexas exigem interação entre *gamers* e o WOW é um *game* em tempo real, *gamers* precisam lançar mão dos canais de comunicação existentes no jogo, como o uso de *chat room* ou de ferramentas para comunicação por voz, que são formas síncronas de comunicação. Dada a participação massiva de *gamers* do WOW, as chances de interações entre *gamers* das mais diversas nacionalidades se amplia, o que torna este *game* um campo rico para o surgimento de uma língua que seja compartilhada por todos, no caso o inglês. Isso exige do *gamer* certo domínio da oralidade e da compreensão auditiva ou da produção e leitura de textos escritos, no caso de optar pelo uso do *chat room*, conforme pode ser observado na fala do sujeito da entrevista nº 5:

Entrevista nº 5: (Sobre a forma como se comunica com outros *gamers* no WOW)  
*Hoje é mais o digitar. [...] Mas antes era ... por muitos anos no TeamSpeak <sup>109</sup> que a gente chama ou no próprio Skype. Todo mundo entrava num servidor e todo mundo ia lá conversando, durante o tempo do jogo.*

Em se tratando de textos escritos, o sujeito da entrevista nº 8 aponta a leitura como o recurso como o predominante, não somente no WOW, mas nos *games* em geral. Segundo este sujeito:

Entrevista nº 8: [...] *O que mais tem é, com certeza, a leitura... em todos (os games) especialmente nos multi-players.*

---

<sup>109</sup> De acordo com o *site* Techtudo (2014), o “*TeamSpeak*, também conhecido como TS, é um programa que permite a comunicação entre membros de uma equipe de jogadores online [...]. O time que usa o aplicativo ganha uma grande vantagem sobre os outros, porque pode criar salas de bate-papo de áudio, somente com os gamers de um mesmo grupo e definir a melhor estratégia.”

Já o sujeito da entrevista nº 5, percebe o WOW como um campo no qual todas as habilidades linguísticas podem ser trabalhadas durante a participação do *gamer* no jogo. Para este sujeito, o WOW é um *game* que favorece a manutenção e o desenvolvimento das habilidades linguísticas do *gamer*, caso opte por sempre usar a versão do *game* em LI. Nas suas palavras:

Entrevista nº 5: [...] (Sobre o *game* ter contribuído para melhorar seu desempenho no inglês) *Acho que sim. Primeiro pela prática. [...] Eu, como eu gosto de inglês, eu sempre deixava o jogo em inglês. [...] Até hoje, eu deixo o jogo em inglês, não gosto de deixar em português. Por questão de 'listening', porque o jogo tem toda a parte do áudio que você pratica, a parte da escrita também, a parte da fala, da conversação. Então, se você participava do jogo ativamente, fazia essas 'raids' [...] você acabava praticando todas as habilidades. [...]*

Um ponto que me chamou a atenção na fala deste sujeito é que, apesar de considerar a validade do WOW para a manutenção de seu conhecimento de LI dada a demanda de interação, não atribui ao *game* a melhora de sua proficiência linguística. Para este sujeito, foi com o curso de inglês que frequentava na época em que começou a jogar o WOW que adquiriu novos conhecimentos de língua. Mas afirma que o WOW contribuiu para a expansão de conhecimento lexical e compreensão auditiva:

Entrevista nº 5: *Acho que me ajudou muito a manter (o inglês). Não sei se me ajudou tanto a melhorar, porque como eu comecei a fazer o curso de inglês e logo depois eu comecei a dar aula (de inglês) [...] então, eu acabava tendo outras maneiras de aperfeiçoar o meu inglês, até por necessidade também. No jogo [...] foi mais um lazer. [...] Lógico que eu aprendi muitas coisas [...] de estrutura não, mas de vocabulário [...] e acho que, compreensão auditiva, com certeza.*

O sujeito da entrevista nº 5 também afirmou já ter participado ativamente de outras práticas sociais que dizem respeito ao WOW, mas que não fazem parte do *game* em si. Tais práticas envolviam o uso de fóruns de discussão sobre o

*game* e que pertenciam à guilda da qual fazia parte. Este mesmo sujeito afirmou lançar mão de *sites* em LI para pesquisa sobre os personagens do *game*. Podemos ainda observar na fala deste sujeito que, uma vez que o WOW admite a coexistência de um número de *gamers* da ordem de milhões, isso torna muito difícil manter relacionamentos com muitos jogadores ao mesmo tempo. Assim, este sujeito afirma que, apesar da possibilidade de interação, acaba-se por formar um grupo mais restrito dentro da guilda da qual faz parte:

Entrevista nº 5: (Sobre a guilda) *A gente acaba meio que criando uma ‘sociedadezinha’ dentro daquela guilda e você acaba compartilhando as coisas ali. O servidor tem tanta gente que é difícil você se comunicar com outras pessoas que não são da tua guilda. [...] Existem vários fóruns do WOW e, geralmente, cada guilda tem um fórum. [...] Há vários tópicos de discussão sobre as ‘raids’ [...]*

Mesmo apontando o número de *gamers* do WOW como um ponto negativo para a expansão de contatos fora de sua guilda, ainda assim o contexto do *game* mostra-se propício às interações com diferentes interlocutores. A mesma opinião é compartilhada pelo sujeito da entrevista nº 4, sobre as possibilidades de interação dentro do WOW quando se faz necessária a busca por uma informação sobre o *game*:

Entrevista nº 4: *Nele (no WOW) a gente participa de uma guilda. Como tem duas facções principais, dentro de cada facção existem grupos que têm certas afinidades. Pessoas que só jogam player x player; pessoas que só jogam pela história do jogo. E dentro disso você pode escolher a guilda que você quer participar. [...] (Sobre buscar informação) Dentro dos RPG on line, é só você conversar com a sua guilda. Tem sempre alguém que sabe. [...] O próprio jogo tem um chat, uma aba de chat só pra guilda.*

Paralelamente ao desenvolvimento e/ou aprimoramento da competência linguística para jogar, o WOW – por ser um *game* do tipo MMORPG - oportuniza aos *gamers* o contato com outras culturas, o que parece favorecer a percepção

de aspectos interculturais que também estão envolvidos no aprendizado de uma língua. Esse aspecto do *game* foi apontado por Peterson (2010) e pode ser comprovado na fala do sujeito da entrevista nº 8, ao mencionar espontaneamente a questão cultural quando joga com *gamers* de outras nacionalidades:

Entrevista nº 8: [...] *minhas habilidades de comunicação melhoraram com outras pessoas, o social ... isso é muito importante para vários jogos ... o conhecimento cultural porque quando você começa mesmo a interagir, mesmo que seja no jogo, você está interagindo com pessoas de outros países, você começa a ver coisas diferentes. Você começa a ver ...hum ... eles não são bem assim ...você começa a participar da comunidade do jogo, você vê como eles tratam um do outro e você vê que não é da mesma maneira. Então, você começa a aprender a lidar com pessoas de outros países. Você começa a se encaixar na cultura dos outros países [...]*

Assim como a aprendizagem de aspectos culturais envolvidos na comunicação com *gamers* de outras nacionalidades foi apontada pelo sujeito da entrevista nº 8 como algo favorecido pelo contexto do WOW, o sujeito da entrevista nº 5 também pontuou o favorecimento de outras habilidades à parte da linguística e do contato com *gamers* de outras culturas. Para este sujeito, o contexto do WOW exige do *gamer* o trabalho em grupo para atingir os objetivos da sua guilda. Vencer os desafios do *game*, para este sujeito, justifica todo o tempo investido em função da satisfação obtida. Não é à toa que este sujeito, apesar de ter jogar desde os oito anos aproximadamente, decidiu dedicar-se somente ao WOW, dada a sua imersão e envolvimento com o *game*.

Entrevista nº 5: [...] *Quando eu comecei a jogar World of Warcraft, eu não consegui mais jogar mais nada. Porque ele é um jogo tão grande, que você começa a jogar [...] e é difícil você ter tempo pra jogar outra coisa. Ele não é um jogo que acaba. Você chega no limite de um personagem [...] você cria outro. [...] (Sobre outras habilidades desenvolvidas com WOW) eu acho que trabalhar em grupo, principalmente por causa dessas 'raids' [...] e a ter paciência também.*

[...] *O tempo todo você tinha o que fazer, tinha que prestar atenção. [...] Eu estava aqui batendo em alguma coisa, de repente o 'boss'* <sup>110</sup> *fazia alguma coisa que tinha que sair correndo para o outro lado [...] e nisso, o tempo todo, estava o grupo junto.*

As falas dos sujeitos entrevistados, especialmente os das entrevistas nº 5 e nº 8 apontam para o rico campo de comunicação e trabalho em grupo no contexto do WOW, além da formação de comunidades não somente para dar conta dos desafios durante o *game*, mas também em momentos *off line*, quando discutem sobre o *game* em si. E, ainda que tais práticas pudessem ser mediadas pela sua língua materna, o português, ambos optaram pela LI justamente pelo fato de o contexto do WOW favorecer práticas sociais reais.

O uso do WOW pelos sujeitos entrevistados vai ao encontro da percepção de Gee (2003) com relação ao fato de *games* poderem ser considerados como um campo propício à aprendizagem. Para Gee (2003), *games* favorecem tanto a aprendizagem ativa quanto a crítica. De acordo com este autor, a aprendizagem ativa diz respeito ao “viver o mundo de novas maneiras, à formação de novas afiliações e à preparação para aprendizagem futura” <sup>111</sup> (GEE, 2003, p. 23). Ele acrescenta a esta lista o fato de o aprendiz “pensar sobre o domínio”<sup>112</sup> em um ‘meta’ nível como um sistema complexo de partes que se inter-relacionam” <sup>113</sup> (GEE, 2003, p. 23). Ou seja, o contexto do *game* propiciaria à atribuição de novos significados, ao mesmo tempo em que se criam

---

<sup>110</sup> *Boss* (em inglês, “chefe” ou “patrão”), no WOW, refere-se a um NPC conhecido no *game* por ser um *mob*, um monstro ou uma besta que deve morrer em prol de ganho de experiência, de alcançar um objetivo de uma *quest* ou de um saque. Não há somente um tipo de *boss*, mas todos compartilham uma mesma característica: eles têm um nome exclusivo e só aparecem uma vez no jogo. São personagens difíceis de matar, mais que outros monstros ou bestas que pertençam ao mesmo nível de um *boss* (WIKIA, 2015).

<sup>111</sup> No original: “[...] experiencing the world in new ways, forming new affiliations, and preparation for future learning.”

<sup>112</sup> O domínio a que autor se refere diz respeito ao “domínio semiótico” discutido no item 1.2.1, capítulo 1, desta dissertação.

<sup>113</sup> No original: “[...] to think about the domain at a “meta” level as a complex system of interrelated parts.”

agrupamentos virtuais que compartilham as mesmas ideias ou visões de mundo. Surgem daí os espaços de afinidade de Gee (2008). Além disso, as demandas do contexto do WOW exigem do *gamer* refletir sobre suas atitudes e elaborar estratégias de modo a atingir os objetivos de sua guilda. Não basta somente jogar, é preciso também pensar sobre como se joga.

Quando inicialmente delimitei o perfil dos sujeitos a serem entrevistados para esta pesquisa, optei por entrevistar licenciandos em Letras Português-Inglês ou Inglês justamente com o intuito de obter dos sujeitos entrevistados a percepção de possíveis relações de aprendizagem de LI com o ato de jogar *games*. Chamou-me a atenção o fato de não somente os sujeitos das entrevistas nº 5 e nº 8, mas todos os sujeitos entrevistados preferirem a versão em inglês dos seus *games* favoritos à versão em português. Acredito que tal escolha por parte dos entrevistados poderia ser o indicativo de uma percepção, ainda que não de forma explícita, de que os *games* podem ser associados à aprendizagem de LI.

Sendo assim, pergunto-me até que ponto esses sujeitos, enquanto licenciandos (mas que também já atuam/atuaram como professores/tradutores de inglês) percebem relações possíveis entre o conhecimento adquirido no âmbito da academia sobre as estratégias de aprendizagem em LI e suas experiências no mundo *gamer* para darem conta das demandas das práticas sociais envolvidas no ato de jogar e na interação com outros *gamers*. Este é o questionamento que motiva o capítulo seguinte. Minha intenção é de observar a existência ou não da percepção, por parte dos sujeitos entrevistados, da relação entre o conhecimento acadêmico e as estratégias utilizadas por eles em suas vivências com os *games*. Dando sequência à análise das entrevistas, é também no próximo capítulo que relaciono as informações obtidas nas declarações dos sujeitos desta pesquisa com os aportes teóricos discutidos no capítulo 2. A ênfase será dada às contribuições da teoria conectivista para a compreensão da aprendizagem na era digital. Dessa maneira, pretendo responder à pergunta inicial que deu origem a esta pesquisa: como a aprendizagem de LI pode ser favorecida pelo contexto dos *games* a partir do seu uso como entretenimento?

#### 4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O COMEÇO, O MEIO E O ... FIM?

Ao iniciar os meus estudos sobre *games*, estabeleci objetivos a fim de verificar as asserções que nortearam a minha pesquisa, de modo responder ao questionamento inicial: como se forma um conhecimento de língua num ambiente (no caso os *games*) que, a princípio, é construído para o lazer e a diversão?

Conforme apontei no capítulo 3, o fato de ter selecionado como sujeitos para esta pesquisa *gamers* que também são licenciandos de Letras Português-Inglês ou Inglês foi por acreditar que, pelo fato estarem em seu processo de formação docente, eles poderiam relacionar o ambiente dos *games* às teorias de aprendizagem de LE e, dessa maneira, contribuir com informações importantes para meu trabalho. Quando ocorreram as entrevistas, descobri que todos já atuavam/atuaram como professores ou tradutores de LI. Apesar de a experiência profissional não ter sido um critério de escolha inicial, considerei relevante essa característica, pois poderiam traçar alguns paralelos entre as suas experiências como docentes, além de *gamers* e discentes, com a aprendizagem de LI. Em outras palavras, esses sujeitos estariam aptos, de alguma forma, a observar a aplicação da teoria oriunda do conhecimento acadêmico em suas práticas docentes e em suas vivências enquanto *gamers*. E, ao estabelecer tais relações, auxiliariam para com a verificação da pergunta inicial desta pesquisa.

Ao organizar o roteiro da entrevista semiestruturada que utilizei com os sujeitos desta pesquisa (ANEXO 04), tomei como base a proposta de Prensky (2012): pensar primeiramente nas práticas desenvolvidas para, num segundo momento, identificar uma teoria que as sustente. Por se tratar de *gamers* que são ao mesmo tempo discentes e docentes de Letras, as entrevistas foram conduzidas de forma que houvesse momentos nos quais essas identidades pudessem ter a sua voz.

Sendo assim, num primeiro momento, questionei os sujeitos sobre a sua aproximação e envolvimento com o mundo *gamer*. Num segundo momento, o foco recaiu sobre o modo como eles mesmos aprenderam inglês e até que ponto percebiam a influência dos *games* em seus processos, conforme apresentei no capítulo 3. Por fim, quis saber desses sujeitos quais seriam as relações possíveis entre as teorias de aprendizagem construídas no âmbito da ASL e de



que forma elas poderiam informar o contexto dos *games*, uma vez que a maioria dos sujeitos<sup>114</sup> atribuiu aos *games* o seu aprendizado inicial de LI. É deste último aspecto que, inicialmente, eu trato aqui.

#### 4.1 A APRENDIZAGEM VISTA PELAS LENTES TEÓRICAS

Responder à pergunta sobre como se aprende alguma coisa não é das tarefas mais fáceis. A aprendizagem é “um fenômeno altamente complexo com um número gigantesco de variáveis. Apesar de termos um bom conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, não sabemos exatamente como é que se aprende” (PRENSKY, 2012, p. 119). Se mesmo para alguém que está em contato com o ambiente acadêmico que trata de aprendizagem de línguas - como os licenciandos desta pesquisa - já foi um tanto quanto complexo refletir sobre como se deram seus próprios processos de aprendizagem de inglês, pode-se ter uma ideia do quanto seria difícil para alguém que nunca esteve em contato com as teorias de aprendizagem falar sobre o assunto. Em outras palavras, se a minha opção tivesse sido por outro perfil de sujeitos, talvez não teria sido possível obter informações que me possibilitassem responder às questões norteadoras da minha pesquisa.

As teorias de aprendizagem diversas defendem pontos de vista igualmente diversos, conforme aponta Prensky (2012). Elas tentam explicar a aprendizagem em diferentes contextos, tais como aquela que ocorre quando desempenhamos atividades com certo grau de dificuldade e que nos colocam desafios; ou a aprendizagem enquanto atividade social; ou a aprendizagem pelo contexto, pela prática e repetição, por meio de *feedback*, pelo fracasso, pela brincadeira, pelo jogo, só para citar algumas. Prensky (2012) acredita que muita importância tem sido dada ao tipo de aprendizagem quando, na verdade, “a primeira divisão a ser feita não é com relação ao tipo de aprendiz, mas ao tipo

---

<sup>114</sup> Apenas os sujeitos das entrevistas 4 e 5 declararam ter tido seu aprendizado inicial de LI com outras fontes (cito a seguir). Sendo assim, quando começaram a jogar, afirmaram que já tinham certo conhecimento do idioma. Mas não significa que a língua não tenha sido uma dificuldade quando começaram a jogar. Isso pode ser observado ao afirmarem que faziam uso de dicionários *on line* para dar conta dos problemas com a língua enquanto jogavam.

de material a ser aprendido” (PRENSKY, 2012, p. 119). Este autor defende seu ponto de vista com base na diversidade

de materiais ou de conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, o que engloba desde informações, fatos, tarefas, processos e habilidades até teorias e muito mais: cada um com uma forma diferente para a melhor aprendizagem (PRENSKY, 2012, p. 119).

Ou seja, o foco deve, em primeiro lugar, recair sobre o que aprendemos: “fatos, (...) habilidades, (...) teoria, (...) a julgar, (...) a raciocinar, (...) a criar o novo, (...) a mudar de ideias” (PRENSKY, 2012, p. 120). Obviamente, a lista de Prensky (2012) não se limita a tais instâncias somente, mas exemplifica que se faz necessária a existência de métodos de aprendizagem distintos em consonância com cada assunto ou habilidade que se aprende (PRENSKY, 2012). No âmbito da aprendizagem, Prensky (2012, p. 121) cita, inclusive, aprender língua, e afirma que “aprendem-se *língua e linguagem*<sup>115</sup> por meio da imitação, da prática e da imersão”. Aqui, considero possível traçarmos um paralelo entre as palavras de Prensky com o que acontece no contexto dos *games*. *Games* simulam (imitam) mundos que podem ser fictícios ou não, nos quais os *gamers* precisam assumir identidades para jogar (imersão). Ao interagir com *gamers* de outras nacionalidades – como em *games* do tipo MMORPG – surge a necessidade de uma língua compartilhada entre os participantes. Ainda que o *game* seja um simulacro de mundo, a prática e o uso que os *gamers* fazem da língua nesse contexto não o é.

Essa é a percepção que tive a partir das falas dos sujeitos entrevistados, quando apontaram o ato de jogar *games* como preponderante para a sua aproximação, interesse e engajamento com a LI. Admitiram ainda que fazem uso dos *games* em LI para manterem seu nível de proficiência linguística, mesmo sendo possível optar pela versão dos *games* em português.

A partir de tais declarações, questionei-os de que forma os *games* poderiam ser incorporados às suas práticas docentes e com quais objetivos de aprendizagem, uma vez que atribuíram aos *games* seu estímulo inicial para o aprendizado de LI. Três aspectos que surgiram nas falas dos sujeitos entrevistados chamaram minha atenção em especial. A primeira diz respeito à

---

<sup>115</sup> Grifo no original.

ênfase na leitura de textos por meio dos *games*, apesar dos recursos visuais e de áudio e que poderiam favorecer a compreensão pelo contexto ou pela compreensão auditiva:

Entrevista nº 1: *Jogos de RPG são os melhores porque são os que têm mais textos. São jogos que se você não conseguir interpretar o que está escrito, você não consegue avançar.*

Entrevista nº 7: *Um jogo interessante usado para ensinar seria [...] ‘Professor Layton’, que é um jogo baseado em ‘puzzles’<sup>116</sup>. [...] Além de [...] exigir raciocínio lógico e tudo mais, eles também usam ‘puzzles’ linguísticos [...] apresenta um texto curto para você achar uma resposta. Normalmente, é capcioso. [...] Em inglês, acho isso muito interessante. [...] Para você continuar a ler, você tem que resolver os ‘puzzles’. Então, você vai ter que entender os ‘puzzles’ [...] para conseguir resolver.*

Considero possível uma aproximação entre a fala desses dois sujeitos, não somente com as suas declarações a respeito de suas experiências iniciais com os *games* e a LI, mas também com a maioria dos demais sujeitos entrevistados. Com exceção do sujeito da entrevista nº 4 (que aprendeu inglês inicialmente com a mãe e depois no curso de inglês aos 8 anos) e do sujeito da entrevista nº 5 (que atribuiu às músicas seu aprendizado inicial de inglês), os demais sujeitos declararam que o fato de haver textos escritos foi, a princípio, um empecilho para avançar no *game*. Mas, ao mesmo tempo, a motivação para jogar os impulsionou a vencer a barreira linguística. Assim, a experiência de aprendizagem de língua trazida inicialmente pelos *games* que jogaram pode ter influenciado a sugestão do uso de *games* que favoreçam/privilegiem a leitura, pois essa foi a habilidade com a qual tiveram que lidar no início de suas vivências como *gamers*.

O segundo ponto diz respeito ao uso do *game* como um facilitador para fixação de vocabulário. O sujeito da entrevista nº 4 afirmou já ter utilizado um

---

<sup>116</sup> *Puzzle* significa ‘quebra-cabeças’.

*game* em sua prática docente como forma de revisar conteúdos trabalhados anteriormente com seus alunos e descreve como foi essa experiência:

Entrevista nº 4: *Eu já dei aula usando vídeo game muitas vezes. Eu estava trabalhando como os meus alunos sobre partes da casa, objetos da casa [...] Então, eu levei um jogo pra eles de 'hidden objects', que são aqueles que você tem que adivinhar o desenho pelo nome ou o nome pela sombra (do objeto) [...] Levei um desses jogos para eles brincarem no final da aula. Então, eles nem se tocaram de que eles estavam aprendendo, mas eu tinha plena certeza que aquilo estava revisando essa aula [...] Foi num sentido de fazer um 'review'. Eles tiveram duas lições seguidas sobre o assunto e o conteúdo do livro estava maçante.*

Sobre o sujeito da entrevista nº 4 chamou-me a atenção o fato de que ele, apesar de perceber os *games* como uma rica fonte de aprendizagem para a LI, não os utilizou como um recurso primeiro em sua prática pedagógica. O *game*, em seu contexto de docente, serviu como um material de revisão e como forma de deixar suas aulas mais divertidas. Entretanto, quando descreve o seu aprendizado pessoal de LI, especialmente em termos de vocabulário, afirmou ter sido o aprendizado pelo *game* mais efetivo do que aquele adquirido em cursos de inglês ou na escola. Nas palavras desse sujeito:

Entrevista nº 4: *Eu aprendi, na verdade, muita coisa, muitas palavras específicas (do jogo), muito conteúdo, assim, muito pontual, coisas que dificilmente eu aprenderia em um curso de inglês ou na escola a partir dos 15 (anos) quando eu comecei a jogar vídeo games de uma forma mais intensificada.*

Em sua prática docente, o *game* foi utilizado somente para um momento de descontração e de revisão. E, pelo fato de estarem se divertindo, acreditou que seus alunos estavam aprendendo mesmo sem perceber, apesar de o mesmo assunto já ter sido trabalhado em aulas anteriores ao jogo. Ou seja, não é possível afirmar que houve aprendizagem com o *game*, mas somente que os

alunos vivenciaram uma maneira diferente de identificar, em outro contexto, aquilo que havia sido apresentado em sala de aula. Por outro lado, esta percepção do sujeito da entrevista nº 4 em relação aos seus alunos pode ter origem na sua própria experiência com os *games* e a aprendizagem de vocabulário de LI. Em ambas as situações, este sujeito percebe os *games* como propiciadores para aquisição de vocabulário em LI.

O uso dos *games* somente para trabalhar vocabulário ou para deixar as aulas mais dinâmicas também foi sugerido pelo sujeito da entrevista nº 6:

Entrevista nº 6: (Sobre incluir *games* em sua prática docente) *Eu tentaria. Pra deixar as aulas um pouco mais interessantes e fugir um pouquinho daquela ‘mesmice’ de sempre das aulas de inglês, de trabalhar alguns textos e, no máximo algumas músicas [...] Tem um jogo interessante pra trabalhar vocabulário chama ‘Scribblenauts’.*

Assim como o sujeito da entrevista nº 4 percebe o uso do *game* como fonte para aprendizado de vocabulário, a mesma situação ocorre com o sujeito da entrevista nº 6. Para esses sujeitos, apesar de serem *gamers* muito ativos, têm, enquanto licenciandos/professores de inglês, uma visão de que o *game* é somente o de diversão dentro do espaço escolar e que serve como “reforço” de algo já apresentado em suas aulas. Além disso, esses e os demais sujeitos citados anteriormente deixaram transparecer novamente<sup>117</sup> em suas declarações uma concepção de ensino de LI um tanto quanto instrumentalizada. Houve uma ênfase ao ensino das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) de forma compartimentada e deixaram à parte a língua enquanto um espaço multimodal, conforme aponta Rojo (2013). Apesar de os sujeitos terem sido questionados sobre o uso dos *games* em suas práticas como docentes, não observei em suas declarações as possibilidades com relação às multimodalidade presente nos *games*, pois “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas.” (ROJO,

---

<sup>117</sup> No capítulo 3, seção 3.4.2, os sujeitos citam sua experiência de aprendizagem de LI com os *games* e ressaltaram a dificuldade com a língua com base em seu desempenho das quatro habilidades.

2013, p.8). Ou seja, esses sujeitos – apesar de suas vivências como *gamers* e atribuírem aos *games* sua aproximação inicial e engajamento com a LI – não tratam da “hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto” (ROJO, 2013, p.8) e que estão fortemente presentes no contexto dos *games*.

O terceiro ponto que pude observar foi sobre o uso do *game* como tema para reflexão e/ou discussão e não como o espaço de aprendizagem de LI em si, como no caso dos sujeitos das entrevistas nº 2 e nº 8:

Entrevista nº 2: (Sobre uso do seu *game* favorito, o *Chrono Trigger*, na prática docente) *Se for para uma metodologia de ensino de LI, acho que seria perfeito. Seria um jogo para quem tem um inglês básico pra cima. Daria pra trabalhar um semestre inteiro até, porque é um jogo longo. Poderia falar o seguinte: ‘turma, vocês têm que jogar 5 horas por semana e é um jogo divertido, que você vai ganhando experiência, técnicas novas e explicar as falas de tal e tal [...] momento do jogo. Explicar os diálogos...tem bastante ironia também. [...] Tem bastante leitura.*

Entrevista nº 8: *Eu dei aula pra um aluno chamado Hiro. Eu dou aula para os filhos de famílias japonesas que vêm pra aqui (Curitiba). Esse Hiro gostava de vídeo games. Então eu usei bastante o assunto pra deixar as aulas mais interessantes, a gente conversava bastante [...] daí ele se animava e falava bastante. O problema que eu tinha com ele é que os jogos [...] têm a versão japonesa [...]. Eu, de pouco em pouco fui convencendo (a jogar em inglês). Na aula, eu não podia fazer isso (jogar game, por causa da família do aluno) [...] A gente jogava alguma coisa e aí, beleza, me escreve uma crítica ou seus pensamentos sobre o jogo - em inglês.*

Esses dois sujeitos apontaram para o uso do *game* como meio de expressão em LI, mas de uma forma indireta: fala-se sobre o *game*. Em ambos os casos, os sujeitos entrevistados partem do princípio que seus alunos precisam já ter um conhecimento, ainda que básico, da LI. Ou seja, para propor atividades sobre os *games*, era um pré-requisito certo conhecimento de língua não

necessariamente oriundo do contexto do *game*. No caso do sujeito da entrevista nº 8, ao propor uma atividade sobre *game* e não exatamente com o *game*, este sujeito declarou que trouxe para a sua prática docente uma discussão teórica da qual havia participado em suas aulas na licenciatura, e que tratava da motivação que levaria uma pessoa a se engajar na aprendizagem de LI. Além disso, assim como a percepção que tive com o sujeito da entrevista nº 4, este sujeito também incorporou em suas aulas a sua experiência pessoal positiva com os *games*. Uma vez que os *games* foram, na sua opinião, o principal fator motivacional para a sua aprendizagem de LI, ele acredita ser esse o ponto-chave, a motivação a partir de algo prazeroso, para que a aprendizagem de língua seja efetiva:

*Entrevista nº 8: Nós já temos muitas conversas aqui na faculdade sobre o pico de interesse dos alunos, qual que é o recorte visual que ele tem sobre a língua. A gente viu muito isso nas aulas de pós-modernismo. Quando você junta o interesse do aluno com o que ele tem que aprender, o processo é muito mais rápido, muito mais efetivo. [...] E eu tive essa experiência [...] eu passei por isso. O que eu tive com os jogos, quando eu vou dar aula, eu procuro sempre buscar os interesses dele (do aluno) [...] Eu quero que o inglês seja uma coisa que ele (o aluno) queira aprender. E os jogos ajudam muito nisso [...] nesse interesse.*

O que surge na fala dos entrevistados é que há uma predominância de uso dos *games* para as habilidades de escrita e de leitura, em paralelo à aquisição de vocabulário. Em suas experiências enquanto *gamers*, os sujeitos entrevistados admitiram que jogam para manter seu nível de proficiência de LI, mas não percebem em suas práticas uma aproximação com a oralidade quando tratam do uso do *game* como recurso que propicia essa habilidade. Por outro lado, é observável certa tendência em atribuir aos *games* o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita como as mais preponderantes. Com exceção do sujeito da entrevista nº 8, que usou o *game* como tema para estimular conversas com seu aluno particular, os demais sujeitos não fizeram menção à oralidade, seja na conversação ou na compreensão auditiva, que pudessem ser mediadas pelo ato de jogar um *game*. Sobre a habilidade oral, somente o sujeito da entrevista nº 8 afirmou ser esta habilidade a mais eficaz para jogar pois, segundo ele, não se perderia tempo em digitar em momentos cruciais do *game*:

Entrevista nº 8: *O áudio, o de ouvir, eu diria que é o menos trabalhado. Mas, olha, depende muito do jogo [...] Quando você joga com outras pessoas, você vai começar a ter a necessidade de escrever. Se a pessoa quer ser mais rápida, o que é um motivador [...] ele (o gamer) não vai querer parar os movimentos dele pra digitar. Então, ele vai falar.*

É pertinente, neste momento, esclarecer um ponto sobre as afirmações deste sujeito em relação aos demais. O fato de os outros sujeitos não terem mencionado explicitamente os *games* como um contexto no qual todas as habilidades linguísticas pudessem ser trabalhadas não pode ser tomado como um indicativo de que ignoram essa possibilidade. Mas chamo a atenção para este sujeito da entrevista nº 8 em específico por ter sido o único a ter se referido ao *game* como um recurso propiciador ao desenvolvimento da compreensão auditiva e oral, além da leitura e escrita. Isso demonstra uma percepção objetiva em relação ao *game* sobre as possibilidades de aprendizagem de língua que podem emergir das práticas sociais nesse contexto. Além disso, foi também este sujeito que demonstrou uma aproximação entre o conhecimento acadêmico e o ato de jogar *games*, quando citou o fator motivacional como um elemento fundamental para a criação de um ambiente que favoreça a aprendizagem. E, nesse sentido, houve um esforço desse sujeito em aliar a sua vivência como *gamer* à prática docente, uma vez que utilizou uma estratégia afetiva (a da motivação para jogar, seja a sua ou de seu aluno particular) como um instrumento para a formação de conhecimento linguístico.

Após observar entre os sujeitos entrevistados as relações possíveis que poderiam fazer entre os *games* e o conhecimento acadêmico, questionei-os a respeito das teorias de aprendizagem e de que maneira essas teorias poderiam dar algum fundamento ao aprendizado de língua que emerge do contexto dos *games*. Por serem licenciandos do curso de Letras, faz parte de sua formação o estudo de tais teorias, teorias essas que, a princípio, não foram elaboradoras com foco na aprendizagem de línguas, mas que têm sido usadas nesse campo como aporte teórico. O recorte que fiz para as entrevistas sobre as teorias de aprendizagem behaviorista, cognitivista e construtivista deveu-se ao fato de serem essas as teorias de aprendizagem mais utilizadas em contextos de aprendizagem mediado pelas TIC, conforme aponta Mattar (2013). Além disso,



são também essas três teorias que receberam críticas por parte de Siemens (2004) quando este autor apontou para a necessidade de haver uma nova teoria aprendizagem para a era digital<sup>118</sup>. Entretanto, os sujeitos das entrevistas nº4 e nº 8 mencionaram a teoria sócio construtivista como possível de ser identificada no contexto dos *games*, especialmente em relação aos do tipo MMORPG, apesar de esta teoria não ter sido, a princípio, incluída no roteiro da entrevista. Para esses sujeitos, *games* possibilitam a formação e participação em grupos sociais *on line* e é a interação desses grupos que torna possível avançar nas etapas do *game*. O fator interacional, segundo esses sujeitos, seria determinante para a análise da aprendizagem no contexto dos *games* pelo viés do sócio construtivismo.

Apresento, na Tabela 4, as teorias mais citadas para, então, discutir as falas dos sujeitos entrevistados sobre o tema.

**TABELA 4 - TEORIAS DE APRENDIZAGEM CITADAS PELOS SUJEITOS ENTREVISTADOS<sup>119</sup>**

NÚMERO DE SUJEITOS	TEORIA DE APRENDIZAGEM	PORCENTAGEM
3 sujeitos	Behaviorismo	42,85%
3 sujeitos	Construtivismo	42,85%
3 sujeitos	Sócio construtivismo	42,85%
2 sujeitos	Cognitivismo	28,57%

Fonte: dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa

Pensando nos *games* como um tipo de mídia com todos os seus recursos audiovisuais e com as possibilidades de interação presente nesse contexto, poderia haver uma expectativa de que a teoria behaviorista não fosse mencionada pelos sujeitos entrevistados. Entretanto, foi justamente a que surgiu como uma das mais citadas, em paralelo com as teorias construtivista e a sócio

<sup>118</sup> Essas discussões foram apresentadas no capítulo 2, quando tratei da teoria conectivista de Siemens (2004).

<sup>119</sup> Alguns entrevistados citaram mais de uma teoria de aprendizagem possível de ser aplicada ao contexto dos *games*. Por isso, a somatória das percentagens é maior que 100%.

construtivista. Dos sujeitos entrevistados, os da entrevista nº 4 e nº 5 foram os mais incisivos com relação à teoria behaviorista e declararam que os *games* são, essencialmente, baseados em estímulo e resposta e em recompensas:

Entrevista nº 4: *Quando eu comecei a jogar, na verdade, o game, em si, é muito pela base do behaviorismo. Você erra e acerta.*

Entrevista nº 5: *Acho que está mais para behaviorismo: natureza de recompensa. As pessoas jogam sempre com o objetivo de conseguir alguma coisa. Você começa a jogar para ter um 'level' <sup>120</sup> mais alto, você quer ter a melhor equipe. [...] estímulo e resposta.*

Por outro lado, durante as entrevistas, percebi nas falas desses dois sujeitos menções às interações com grupos para execução de tarefas, especialmente quando falaram sobre o WOW. Questionei-os sobre essas interações e se isso não descaracterizaria a proposta da teoria behaviorista. Dirigi esse questionamento ao sujeito da entrevista nº 5, pois, em um dado momento, ao falar sobre o WOW, mencionou a ocorrência de situações de negociação com outros *gamers*, dizendo que *'o bacana do game é aprender a trabalhar em grupo.'* Mesmo confrontado com sua própria fala, este sujeito sustentou a ideia behaviorista no contexto dos *games*, argumentando o seguinte:

Entrevista nº 5: *Nesse jogo (o WOW) são momentos diferentes. Existem momentos no jogo que você está sozinho e que você tem esse estímulo e existem momentos que você está buscando ganhar coisas também, só que em grupo. [...] O que posso conquistar sozinha geralmente é um pouco mais fácil.*

---

<sup>120</sup> Nível.

Em outro momento, citou a necessidade de negociar com o grupo para a realização de tarefas dadas pelo *raid leader*<sup>121</sup> no WOW:

Entrevista nº 5: *Às vezes sim. Por exemplo, sempre existe o ‘raid leader’, que é o líder ali. Então, às vezes, ele fala uma coisa, você acha que é outra. Então, você tem que ter esse tipo de discussão. Ah, eu li em um lugar que a melhor estratégia é fazer isso aqui, o ‘raid leader’ diz que é outra.*

A percepção behaviorista do *game* por parte deste sujeito parece não refletir a complexidade envolvida no ato de jogar um *game* como o WOW, uma vez que a proposta do behaviorismo é a formação de hábitos mecânicos, automáticos. O sujeito entrevistado referiu-se ao fato de haver momentos de negociação e reflexão ao longo do *game*, nos quais a ideia de uma simples resposta a um estímulo não daria conta de avançar no jogo. Seria necessária a intervenção do grupo e a negociação das ações a serem tomadas.

Nesse sentido, o sujeito da entrevista nº 4, apesar de também considerar a teoria behaviorista como a que se destaca no âmbito dos *games*, admite que a interação social é também preponderante em determinadas situações, conforme o trecho da sua fala apresentado anteriormente. Por perceber essa característica nos *games*, este sujeito chega a propor uma classificação em termos da complexidade dos *games* para que seja possível a aplicação de diferentes teorias de aprendizagem:

Entrevista nº 4: *É que dependendo do jogo, principalmente se for um jogo de estratégia ou de ‘puzzle’, é muito difícil se não for pela repetição [...] Depende do gênero. [...]* Por exemplo, eu encaixaria no behaviorismo mais jogos que dizem respeito a ‘puzzle’ e de estratégia. São repetitivos. Você sabe que se você tem que fazer aquela ação uma vez é que mais pra frente você vai ter que usar aquela ação novamente. [...] Mas se a gente for pensar num RPG [...] eu diria que a interação do construtivismo é mais forte.

---

<sup>121</sup> *Raid leader* é, literalmente, o “líder da *raid*”, grupo criado no WOW para execução de tarefas.

Ou seja, para este sujeito, um *game* menos complexo teria características mais behavioristas, de estímulo e resposta e realização de ações automáticas, ao passo que *games* mais complexos, como os de RPG, nos quais a interação entre *gamers* e a negociação de ações são fundamentais para avançar no *game*, poderiam encontrar respaldo na teoria construtivista.

A execução de tarefas nos *games* foi um ponto citado pelo sujeito da entrevista nº8. Além de ter relacionado o WOW com o sócio construtivismo, este sujeito também ressaltou a diferença entre o conceito de ‘tarefa’ quando se trata de um exercício de inglês e o de ‘tarefa’ em um *game* como WOW:

Entrevista nº 8: (Sobre aprendizagem baseada em tarefas) *Não é a mesma coisa como um exercício de inglês. Tem um estímulo (no game). Vai lá e fala, faça tal tarefa. Você tem que aprender o que está escrito pra poder seguir adiante.*

Para este sujeito, ainda que existam ‘tarefas’ em ambos os contextos, são constituídas a partir de objetivos diferentes. Em um exercício tradicional de inglês, há um tema gramatical e o aluno deve dar conta de responder adequadamente. Ou se uma tarefa diz respeito a uma produção escrita, a sua execução deve atender ao gênero textual proposto, além de vocabulário e gramática adequados. Já quando a ‘tarefa’ diz respeito ao contexto do *game*, além da compreensão do que está sendo solicitado (incluindo-se aí não somente uma provável leitura de textos ou de ouvir instruções), também acontece a interação com outros *gamers* ou mesmo com os NPC. A competição presente no *game* é o real motivo para que a ‘tarefa’ seja cumprida. Existe, nesse caso, uma motivação intrínseca do *gamer* em dar conta de cumprir as tarefas da melhor forma possível, pois isso contribui para aumentar sua importância e *status* não somente em seu grupo, mas no *game* como um todo. O prazer pela recompensa ao cumprir uma tarefa no *game* também foi apontada pelo sujeito da entrevista nº 5:

Entrevista nº 5: [...] *E por mais que seja um jogo, ele te dá uma sensação muito boa, quando você fica com o grupo e você tenta, e tenta [...] vinte vezes matar o ‘boss’. E quando você mata, [...] é tão legal [...] é uma coisa que o grupo conseguiu. [...] Você tem os objetivos ali, você vai cumprir.*

Mais uma vez, este sujeito mencionou o fato da interação com o grupo e de como a união com outros *gamers* é imprescindível no contexto de um *game* como WOW, mesmo tendo sido o único que sustentou a teoria behaviorista como a predominante no ambiente dos *games*. Entretanto, deixou transparecer em sua fala a questão social do *game* e o quanto a boa execução de uma tarefa junto com seu grupo seria um fator altamente motivacional para continuar a jogar.

Com exceção do sujeito da entrevista nº 5 e a sua ênfase dada à teoria behaviorista, os demais sujeitos relataram a dificuldade em tratar de teorias de aprendizagem quando falamos de *games*, uma vez que há gêneros diferentes que demandariam ações específicas dos *gamers* enquanto jogam. Houve, nesse sentido, uma tentativa por parte do sujeito da entrevista nº 1 em aproximar a sua própria experiência com as teorias de aprendizagem, quando perguntado sobre qual poderia ser aplicada ao contexto dos *games*:

*Entrevista nº 1: Difícil dizer. Eu iria mais para o lado do construtivismo. Porque é a pessoa que vai atrás do próprio conhecimento. [...] É totalmente da pessoa querer aprender. [...] (Sobre o estímulo-resposta do behaviorismo) Hoje em dia você não tem mais isso (tentativa e erro). Porque você tem acesso à internet. Então, eu vou ver um texto, vou tentar uma vez. Não deu certo, vou partir pra internet. [...] O acesso (à internet) é muito facilitado, eu diria que a tentativa e erro, hoje, é muito raro.*

A declaração do sujeito da entrevista nº 1, sobre o construtivismo, deixa transparecer a sua própria experiência com o aprendizado de LI em função do *game*. Este sujeito atribuiu aos *games* o desenvolvimento de sua autonomia na busca por novos conhecimentos. Apesar de não ter tido incentivo da família para aprender inglês, sua motivação inicial em relação ao *game*, aliada à necessidade de conhecimento de língua para dar conta das demandas enquanto jogava foram cruciais para que este sujeito se lançasse num processo de aprendizagem autodidata de LI. Daí a relação que faz com o construtivismo, pois, em sua essência, esta teoria baseia-se na premissa da motivação que um indivíduo tem para aprender e na sua habilidade em aplicar o conhecimento adquirido (MOTA, 2009). E é exatamente a forma como o sujeito da entrevista nº1 percebe a sua trajetória de aprendizagem.

A dificuldade em atribuir uma única teoria que dê conta de explicar os processos de aprendizagem reflete o quão complexo é o contexto dos *games*, dada a quantidade de gêneros e subgêneros com suas respectivas especificidades. É forte, entretanto, a característica social envolvida no ato de jogar, a ponto de um dos sujeitos entrevistados (o da entrevista nº 8) afirmar que, dependendo do *game* – como é o caso do WOW – torna-se inadmissível não se considerar a questão social envolvida nas práticas durante o *game*. Mesmo o sujeito da entrevista nº 5, que insistiu no trato behaviorista em relação aos *games*, admitiu que o fator social surge em determinados momentos do jogo.

Essas declarações deixam transparecer o mesmo observado por Chik (2014) em seus estudos sobre jogos digitais e aprendizagem de língua e sobre como os *gamers* gerenciam a sua trajetória ao se depararem com novos desafios quando migram de um *game* para o outro, sejam esses desafios de ordem técnica ou linguística. Penso que, nesse sentido, a diversidade de possibilidades teóricas apontadas pelos sujeitos desta pesquisa reflete suas próprias histórias de vivência com o mundo *gamer*. Ao transitarem de um *game* para outro, certos tipos de aprendizagem (seja essa aprendizagem baseada em tarefas, em raciocínio, objetivos claros e resolução de problemas ou de ordem social, construído pelo próprio *gamer* ou na interação com outros) podem ter demandado igualmente certas estratégias que estivessem em consonância com as necessidades prementes naquele novo *game*.

Em se tratando do sujeito da entrevista nº 5, por exemplo, ainda que jogue *games* no celular, o WOW é aquele do qual mais participa. Isso pode ser um indício do que Chik (2014) observou em suas pesquisas. Esta autora notou que ao jogarem, basicamente, um único *game* e tornarem-se seguidores de uma série em específico (como é o caso do WOW), o progresso dos *gamers* passa a ser mais de ordem técnica, ao passo que os *gamers* que transitam por gêneros de *games* diversos precisam não somente dar conta de conhecer o formato do novo *game*, mas também precisam se adaptar às novas demandas linguísticas daquele novo contexto. Mas o fato do sujeito da entrevista nº 5 ter sido mais enfático em relação ao behaviorismo, ao contrário dos demais, pode ser um indício que talvez não perceba as dificuldades de ordem técnica do WOW, o que corroboraria os estudos de Chik (2014). Algumas ações podem ser, de alguma

forma, mais ‘automatizadas’ para este sujeito, o que poderia induzi-lo a classificar os *games* sob uma ótica mais behaviorista.

A diversidade de respostas dadas pelos sujeitos entrevistados reflete a dificuldade em se ater a uma teoria que possa dar conta de um contexto tão complexo e diversificado quanto é o dos *games*. Além disso, percebo também que parte dos entrevistados atribuiu seu aprendizado de inglês ao espaço escolar. Quando iniciei esta pesquisa, julgava que os *games* por si só poderiam propiciar uma aprendizagem de LI, pois a maneira como são organizados em termos de recursos audiovisuais, aliados à motivação para jogar, seriam suficientes para que os *gamers* pudessem ultrapassar as dificuldades com a língua, conforme discuti no capítulo 3. Dos 8 sujeitos entrevistados, somente 2 atribuíram estritamente aos *games* seu aprendizado de língua. O sujeito da entrevista nº 1 não reconhece a aprendizagem do contexto acadêmico como parte fundamental no seu processo de aprendizagem de LI. Por não ter tido a oportunidade de frequentar um curso de idiomas<sup>122</sup> na época, viu-se obrigado a recorrer a outros recursos para dar conta do problema linguístico. Já o sujeito da entrevista nº 7 só foi para um curso de inglês porque o seu pai queria uma ‘verificação’ do seu conhecimento de língua, mesmo admitindo que o inglês do filho era ‘legal’, conforme declarou o sujeito durante a entrevista.

Já os sujeitos das entrevistas nº 2, 4 e 8 atribuíram aos cursos de idiomas a importância de terem sido espaços imprescindíveis para a aprendizagem de LI, mesmo percebendo a contribuição dos *games* nesse processo. A validação de seu conhecimento de língua só pode ser comprovada a partir do momento que transitaram por esses espaços de aprendizagem formal. É o que afirmou de forma contundente o sujeito da entrevista nº 4, como pode ser observado no meu grifo na transcrição de sua fala:

Entrevista nº 4: *Eu comecei **oficialmente** a aprender inglês no curso de idiomas quando eu tinha 8 anos.*

---

<sup>122</sup> Este sujeito só ingressou em um curso de idiomas na fase adulta. Segundo o que declarou, seu conhecimento de língua favoreceu a sua contratação como docente daquele curso, após a escola ter-lhe oferecido um exame de proficiência (TOEIC) no qual obteve a pontuação máxima.

O sujeito da entrevista nº 4 só percebe o aprendizado de inglês como válido a partir do momento que começa a frequentar um curso de inglês, mesmo acreditando terem sido os *games* uma fonte rica para o seu aprendizado inicial.

Retomo aqui as palavras de Prensky (2012) a respeito da dificuldade em expressar a forma como aprendemos alguma coisa, pois as falas dos sujeitos entrevistados refletem tal assertiva. Todos os sujeitos declararam que os *games* foram fundamentais em seus processos de aprendizagem de LI, mas nem todos percebem a validade do conhecimento que emergiu daquele contexto. Aqui, a questão que salta aos olhos é que esses sujeitos entrevistados, em sua maioria, acreditam que aprenderam inglês somente quando foram para espaços escolares. A entrada em cursos de inglês ‘oficializaria’ uma ‘verdadeira’ aprendizagem de LI, como disse o sujeito da entrevista nº 4. Mas não percebem que a aprendizagem já poderia estar acontecendo, mesmo sem terem consciência disso.

É provável que a falta de percepção de aprendizagem de LI naquele momento anterior à entrada no espaço escolar esteja relacionada às dificuldades que encontraram em participar plenamente das práticas sociais envolvidas no ato de jogar, seja na comunicação com outros *gamers* durante o jogo ou fora dele. Isso também pode explicar o fato de não haver entre os *gamers* consenso sobre uma teoria de aprendizagem que pudesse explicar o que acontece no contexto dos *games*, pois uma vez que não consideram aquela aprendizagem como ‘oficial’, não seria viável a aplicação de uma teoria de aprendizagem. Mesmo tendo afirmado que aprenderam inglês com os *games*, suas falas deixam transparecer a importância que atribuíram ao ensino formal de inglês na formação de seu conhecimento linguístico, exceção feita ao sujeito da entrevista nº 1.

As constatações que obtive durante as entrevistas encontram ressonância no que Siemens (2004) afirma a respeito da aprendizagem, como sendo “um processo nebuloso que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas<sup>123</sup>”. É nebuloso a ponto de não termos a consciência de como e onde

---

<sup>123</sup> No original: “Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual”.



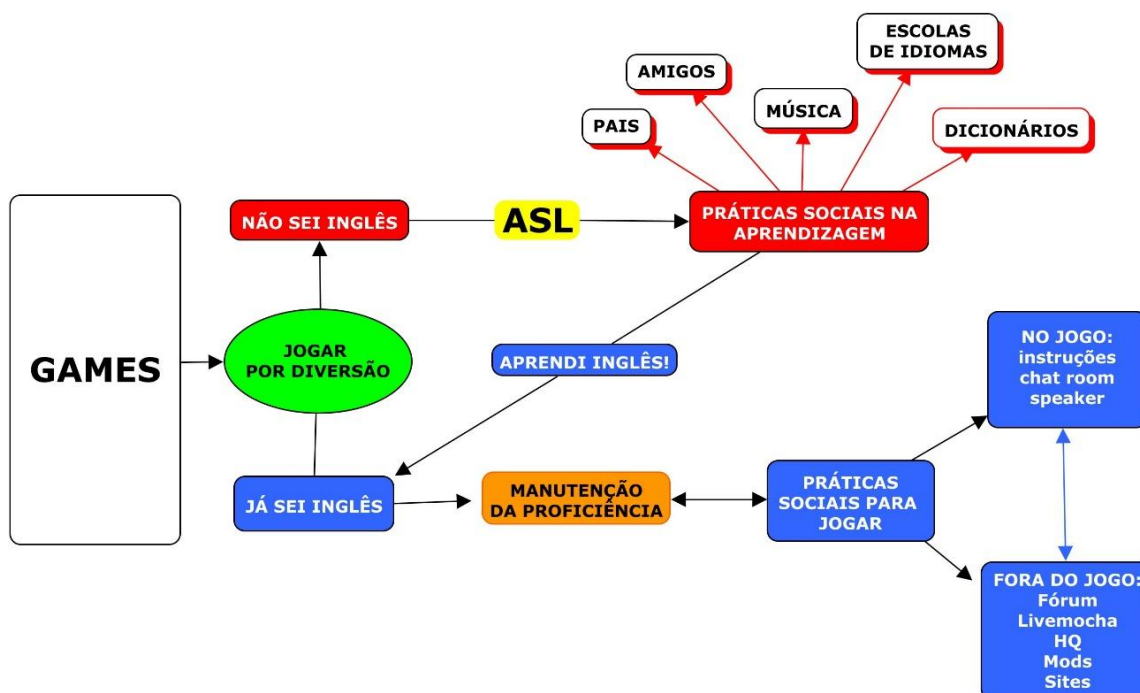
ela acontece, além de estar em constante mudança, pois as conexões formadas a partir de conjuntos de informações são fluidas: uma conexão que pode ser importante hoje para nossa aprendizagem pode não ser tão eficaz amanhã. Esses conceitos são o que fundamentam as pesquisas de Siemens sobre a aprendizagem na era digital.

Portanto, a partir de agora, pretendo mapear os caminhos traçados pelos sujeitos desta pesquisa, com base nos pressupostos teóricos de Siemens (2003; 2004; 2005; 2006; 2008) em relação à teoria conectivista, à aprendizagem em rede e ao conhecimento conectivo.

## 4.2 TRAÇANDO O MAPA DA APRENDIZAGEM DE LI

Um mapa tem, como objetivo, indicar caminhos possíveis de modo a não nos perdemos ao longo de uma trajetória. Chego, neste momento, a uma etapa em que será necessário aliar o aporte teórico que me forneceu a base para esta pesquisa à análise de uma possível aprendizagem de LI no contexto dos *games*. Deparo-me com uma diversidade de informações que podem dar (ou não) respostas aos meus questionamentos: *gamers* aprendem inglês quando jogam, dadas as necessidades de interação com o jogo e com outros *gamers*? Há nos *games* elementos que propiciam essa aprendizagem? O contexto dos *games* favorece a formação do conhecimento de LI, uma vez que apresenta características semelhantes à formação do conhecimento distribuído em rede, espaço esse no qual a comunicação e a troca de informações se constroem de forma tanto coletiva quanto colaborativa? Sendo assim, houve uma tentativa de minha parte de sistematizar as informações obtidas nas entrevistas sob a forma de um mapa mental, de modo a visualizar como os processos com relação à aprendizagem de LI foram conduzidas pelos sujeitos entrevistados e verificar as asserções apresentadas na introdução com base nos estudos de Siemens (2003; 2004; 2005; 2006; 2008). Esse mapa mental está representado pela Figura 4, a seguir.

**FIGURA 4 - MAPA MENTAL DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO COM GAMES**



Fonte: dados gerados nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa

Como pode ser observado na Figura 4, há um grande eixo condutor no processo de aprendizagem de LI dos sujeitos entrevistados e esse eixo é o jogar por diversão. Entretanto, duas situações distintas surgiram durante as entrevistas: a primeira, quando os sujeitos não possuíam conhecimento linguístico o suficiente para avançarem no jogo e, num momento posterior, quando a língua não era mais um fator impeditivo. Em ambas as situações, o aspecto motivacional moveu a todos os sujeitos e, nesse sentido, também foi o quesito preponderante para que não desistissem de jogar quando ainda não davam conta do inglês.

Apesar das dificuldades iniciais, nenhum dos sujeitos fez a mais remota menção à possibilidade de desistir dos *games*. Ao contrário, insistiram e tentaram achar caminhos para suplantarem as dificuldades, o que culminou num aprendizado de língua não planejado.

A partir do momento em que conseguiram dar conta de jogar em função do conhecimento linguístico formado, o *game* passou a ser utilizado pelos sujeitos como uma forma de manter a proficiência em LI, seja por meio da

compreensão das instruções e tarefas a serem cumpridas, nas interações com *gamers* de outras nacionalidades ou na participação em situações fora do contexto dos *games* <sup>124</sup>.

Por ter tido essa percepção, julguei oportuno analisar se as ideias apresentadas por Siemens (2004) na teoria conectivista poderiam ser observadas nesses dois momentos, uma vez que a aprendizagem é um processo contínuo, como aponta Siemens (2008). Sendo assim, mesmo os sujeitos tendo já domínio da LI, o fato de atribuírem aos *games* a função de manutenção de proficiência não significa que não continuam aprendendo língua com os *games*. Portanto, optei por analisar ambas as fases sob a luz da ótica conectivista, com foco na formação de redes de aprendizagem e na formação do conhecimento conectivo. Ainda, por entender as redes de aprendizagem como propiciadoras da formação de grupos, sejam eles virtuais ou não, usei os pressupostos de Gee (2013) a respeito da formação de espaços de afinidade nesses dois momentos e de que forma podem ter contribuído para a formação do conhecimento linguístico dos sujeitos entrevistados.

#### 4.2.1 O PROCESSO DA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

A aprendizagem na era digital tem sido tema constante das pesquisas de Siemens (2003; 2004; 2005; 2006; 2008) e Downes (2012). E, nesse sentido, as TIC têm um papel preponderante para esses pesquisadores, ainda que não as considerem como os únicos artefatos responsáveis pela aprendizagem. Para esses autores, o papel das TIC na aprendizagem da era digital é o de potencializar o acesso e a disseminação das informações e a formação do conhecimento. E, nesse sentido, Siemens (2004) aponta para a limitação das teorias tradicionais de aprendizagem (behaviorismo, cognitivismo e

---

<sup>124</sup> Reforço a ideia de que não tive como verificar o uso de LI que os sujeitos desta pesquisa fazem em outros contextos não relacionados ao mundo *gamer*. Mas, conforme apontei no capítulo 1, pelo fato de serem tanto alunos como professores/tradutores de LI, é pertinente afirmar que eles transitam e fazem uso de língua em espaços não relacionados aos *games* e nos quais o inglês também é a língua utilizada.

construtivismo), mostrando-as inadequadas para o momento que vivemos. A aprendizagem para Siemens (2006, p. 25) é

mais que aquisição de conhecimento. É um processo de vários estágios com vários componentes distintos. Exploração, investigação, tomada de decisão, escolher e não escolher são todas atividades preparatórias mesmo antes de entrarmos na experiência da aprendizagem (aqui definida como o momento no qual nós ativamente adquirimos o conhecimento que falta, de forma a cumprirmos as atividades necessárias ou resolvermos um problema).<sup>125</sup>

Percebo aqui, na fala de Siemens (2006) em relação ao que entende como aprendizagem, que os *games* podem se enquadrar em ‘atividades preparatórias’ apontadas pelo autor. Com exceção dos sujeitos das entrevistas nº 4 e nº 5, os demais admitiram que o *game* foi o ‘gatilho’ que os motivou na busca por subsídios que fornecessem informações a respeito da LI.

Quando iniciei as entrevistas, parti do pressuposto de que, pelo fato de os licenciandos de Letras Português/Inglês ou Inglês serem *gamers* cuja faixa etária variava entre 20 e 29 anos<sup>126</sup>, as TIC seriam artefatos muito presentes no início de suas trajetórias de aprendizagem de LI. E, uma vez que a teoria conectivista de Siemens (2004) enfatiza o uso de tais artefatos na aprendizagem da era digital, isso reforçou as minhas asserções sobre a aprendizagem de LI e sua relação com os *games*, bem como minha ideia de que as ferramentas de interação presentes nesse contexto ou na *internet* dariam conta de sanar quaisquer dúvidas ou dificuldades linguísticas encontradas pelos *gamers* enquanto jogavam.

Obviamente, eu estava equivocada. Com exceção dos *games*, o uso de ferramentas digitais na fase inicial de aprendizagem de LI não foi mencionado

---

<sup>125</sup> No original: “[...] more than knowledge acquisition. Often it is a process of several stages with several distinct components. Exploration, inquiry, decision-making, selecting, and deselecting are all preparatory activities before we even enter the learning experience (the learning experience being defined as the moment when we actively acquire the knowledge that is missing in order for us to complete the needed tasks or solve a problem).”

<sup>126</sup> A questão da faixa etária dos sujeitos entrevistados é uma informação importante para minha pesquisa, pois na introdução desta dissertação apontei para a geração de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) – aqueles nascidos na década de 1980. Para Prensky (2001), esta geração já nasceu e cresceu em uma época na qual as TIC já estavam presentes. Entender como essa geração aprende por meio das TIC é uma questão fundamental nesta pesquisa.

como um recurso utilizado pelos sujeitos naquele momento como eu esperava. Os recursos mais citados pelos entrevistados foram os dicionários impressos, aliados à ajuda de outras pessoas (parentes e/ou professores) que já tinham certo domínio linguístico<sup>127</sup> e que serviram como fontes de verificação e de consulta quando surgia alguma dúvida sobre a LI. Os artefatos digitais são mencionados pelos sujeitos em um segundo momento e foram recorrentes em três situações distintas:

1. Como forma de ‘tira-dúvidas’ linguístico, com o uso do *Google Translator* (sujeito da entrevista nº 7), de dicionários *on line* (sujeitos das entrevistas nº 5 e nº 7) ou de *Theasurus on line* para achar palavras sinônimas (sujeito da entrevista nº 4);
2. Como forma de aprimoramento linguístico em *site* de idiomas (sujeito da entrevista nº1);
3. Quando os sujeitos passaram a desempenhar certas práticas sociais, tanto internas quanto externas aos *games*, mas ainda relacionadas a eles (como participação em fóruns de discussão, *sites* e *blogs* sobre *games*).

Há de ser levado em consideração que, ao recorrerem a tais artefatos, os sujeitos entrevistados:

1. Ou já tinham conhecimento prévio de LI (como foi o caso do sujeito da entrevista nº4 que declarou ter começado a aprender inglês com a sua mãe, em casa e o da entrevista nº 5, que afirmou ter começado a aprender inglês com música. Ambos os sujeitos declararam ter frequentado, na sequência, escolas de idiomas e, somente então, começaram a jogar *games* de forma mais ativa);
2. Ou já estavam frequentando um centro de idiomas e atribuíram a melhoria de seu desempenho nos *games* a esses espaços de aprendizagem formal (exceto o sujeito da entrevista nº1<sup>128</sup>).

---

<sup>127</sup> No capítulo 3, apresentei as transcrições das entrevistas que dizem respeito a essas observações. Por isso, não as reproduzo aqui.

<sup>128</sup> Sobre a participação em espaços de aprendizagem formal de LI, irei comentar sobre este sujeito em específico na sequência.

Em outras palavras, a não ser pelo uso que os sujeitos entrevistados faziam dos *games*, a presença das TIC em seus estágios iniciais de aprendizagem linguística foi praticamente inexistente.

Apesar da minha expectativa inicial em relação às TIC não ter se confirmado, pude observar preceitos da teoria conectivista de Siemens (2004), pois esses sujeitos lançaram mão de práticas sociais para a aprendizagem de LI que envolveram o uso de artefatos informais ou impressos (como dicionários e música) e de diálogos com pessoas que poderiam fornecer subsídios linguísticos naquele momento inicial (aqui representados pelo contato com amigos, professores, pais e, num momento seguinte, as escolas de idiomas). Em relação ao diálogo com outras pessoas, fossem elas proficientes ou não em LI, destaco a ideia de Siemens (2006) sobre o que ele chama de ‘cocriação na aprendizagem’, ou seja, “ao invés de consumo de conteúdo (ou aprendizes passivos envolvidos em aquisição de conhecimento), especialistas e amadores são cocriadores do conhecimento” <sup>129</sup> (SIEMENS, 2006, p.27). O encontro com parceiros de aprendizagem ou com outras pessoas mais proficientes foi mencionado por todos os sujeitos entrevistados, o que corrobora a ideia desse autor<sup>130</sup>. Ainda que as TIC não tenham sido os recursos mais utilizados em seu aprendizado inicial de LI, não posso deixar de observar que esses sujeitos criaram redes de aprendizagem que os habilitaram, naquele momento, a começar a jogar, mesmo declarando que conseguiam avançar pouco no *game* por não terem ainda conhecimento de LI suficiente.

Devo ressaltar, mais uma vez, que os sujeitos afirmaram que seu interesse e aproximação com o inglês surgiu em função da motivação para jogar *games*. Entretanto, quando questionados sobre como aprenderam a LI, atribuíram a outros espaços a formação de seu conhecimento linguístico, com ênfase em especial aos espaços de educação formal, representados por centro

---

<sup>129</sup> No original: “Instead of content consumption (or passive learners involved in knowledge acquisition), experts and amateurs are now co-creators in knowledge.”

<sup>130</sup> Não é à toa que Cochrane (2012) aproxima essa característica da teoria conectivista ao sócio construtivismo de Vygotsky(2007), conforme apresentei no capítulo 2.

de idiomas ou pelo ensino regular, menos o sujeito da entrevista nº1. Este sujeito, em especial, chamou-me a atenção pelo fato de haver declarado que seu aprendizado de LI deu-se única e exclusivamente ao fato de jogar *games*<sup>131</sup>. Também foi o único sujeito que afirmou só ter frequentado uma escola de idiomas na fase adulta e, num momento seguinte, na universidade quando se tornou discente de Letras-Inglês. Afirmou ainda não ter recebido incentivo de familiares para aprender inglês, pois nenhum era falante de outra língua, além do português. Apesar de um ambiente que, em princípio, seria pouco favorável à ASL, este sujeito superou as adversidades a ponto de se sentir proficiente em LI.

Não desconsidero, entretanto, a possibilidade de este sujeito ter características e/ou habilidades pessoais que possam ter contribuído para o seu sucesso na ASL, mas a análise desse aspecto em específico não pertence ao escopo desta pesquisa. Por outro lado, a intenção do meu trabalho é, justamente, verificar a possibilidade de se aprender LI com *games* sob a ótica conectivista de Siemens (2004). Portanto, tomei as declarações deste sujeito como aquelas que poderiam fornecer informações sobre o processo de ASL sem a educação formal em um primeiro momento, a ponto de permitir o seu envolvimento em práticas sociais de uso da LI, tanto no âmbito dos *games* como fora dele.

O sujeito da entrevista nº 1 afirmou ter contato com *games* desde os 6 anos de idade. Na época, por haver somente *games* em inglês ou japonês, optou pelos de LI em função de usar alfabeto e, de certa forma, ter maior proximidade com português (se comparado ao japonês), mesmo sem ter conhecimento de LI. Recorria a dicionários impressos para traduzir, pois não tinha acesso a outras fontes na época. Com o tempo, passou a fazer anotações dos textos dos *games* e, por já estar indo para a escola na época, sempre procurava o professor de inglês da própria escola para ajudar com as traduções. O ensino formal de inglês só surgiu na vida deste sujeito na 5ª série, com as aulas do ensino regular. De acordo com o que este sujeito declarou, a maneira como a LI era ensinada

---

<sup>131</sup> O sujeito da entrevista nº 7 também atribuiu o seu aprendizado de LI somente ao fato de jogar *games*. Entretanto, houve um momento em que começou a frequentar um curso de idiomas, a pedido de seu pai, como forma de validar seu conhecimento linguístico. Na época, declarou ter conhecimento de língua somente por tentativa e erro ao jogar *games*, mas contava com a ajuda do pai, que era fluente em inglês.

não condizia com o seu jeito de aprender, jeito esse que desenvolveu em função dos *games*. A forma como estava habituado a buscar as informações necessárias a respeito da língua entrou em choque com a forma que era ensinado na escola. Afirmou que não via sentido em conjugar o verbo *to be*, porque para entender um texto, tinha que saber o que significava *you are*. E isso, segundo suas declarações, ou ele deduzia pelo contexto ou recorria a outras fontes de informação.

O sujeito entrevistado mencionou que costumava jogar um *game* chamado 'Zelda', jogo que, segundo ele, o *gamer* precisa dar conta do idioma (o inglês) pois, caso contrário, simplesmente não consegue avançar no jogo. Jogou esse *game* também num período no qual não tinha acesso à *internet*. Nessa época, além do dicionário e de revistas especializadas, costumava 'trocar ideias' com outros amigos que também não tinham conhecimento do idioma para, juntos, tentarem entender o *game*. Assim, por tentativa e erro, iam descobrindo quais os melhores caminhos a serem seguidos. Quando alguma coisa dava certo, memorizavam o texto utilizado naquela fase do *game* para que pudessem associá-lo a outras situações que fossem semelhantes.

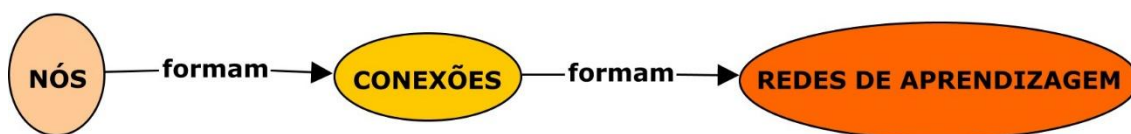
A partir das informações obtidas na entrevista, pude observar neste sujeito em específico a formação de uma rede de aprendizagem pessoal que lhe permitiu dar início à sua formação de conhecimento linguístico, rede essa que, dadas as limitações da época em que começou a jogar, fugiu ao contexto das TIC (à exceção do *game*, motivo pelo qual organizou a sua rede), pois recorria a dicionários impressos, amigos e professores.

A formação de redes de aprendizagem é uma questão fundamental quando tratamos da teoria conectivista. Siemens (2006, p. 29) entende a aprendizagem como "o processo de criar redes", que podem ser tanto internas (como as criadas em nosso cérebro), quanto externas (compostas por pessoas, organizações, bibliotecas, *sites* na *internet* ou qualquer outra fonte de informação). A qualidade de uma informação em uma rede depende diretamente da qualidade das conexões formadas. Para que isso ocorra, os nós precisam manter-se relevantes, o que significa receber atualizações constantes que irão remodelar e atualizar de forma dinâmica a rede de aprendizagem como um todo. No capítulo 2, quando discuti a estrutura das redes e a formação de conexões, citei Siemens (2005) e Martino (2014) sobre a importância das conexões no



processo da formação de uma rede. O fortalecimento das conexões é, para Siemens (2005), a chave para a rede de aprendizagem e a formação dessas redes é o que constitui a base da teoria conectivista (Figura 5).

**FIGURA 5 - DOS NÓS ÀS REDES DE APRENDIZAGEM**



Fonte: Siemens (2005)

Sendo assim, com base nos pressupostos teóricos de Siemens (2005) sobre como se formam as conexões que irão compor uma rede, observei uma forte correlação entre tais pressupostos teóricos e a fala do sujeito da entrevista nº1 e que elenco a seguir:

1. **Motivação** – no início, a motivação deste sujeito era poder jogar o *game* e avançar etapas. Mas havia o impedimento linguístico. A motivação pelo entretenimento com o *game* levou-o a buscar fontes que fornecessem subsídios para dar conta do inglês para jogar.
2. **Exposição** - encontro com outros amigos que também tinham o mesmo interesse que o sujeito. O sujeito tornou-se um nó importante na rede de amigos em função das suas contribuições obtidas em outros canais (dicionários, professores, revistas especializadas, num primeiro momento, quando não tinha acesso à *internet*).
3. **Padronização** – o sujeito menciona o fato de ‘memorizar textos’ quando começou a jogar. Assim, poderia reconhecer outras situações nas quais textos iguais ou semelhantes fossem utilizados ao longo do *game*. O entrevistado menciona o método ‘tentativa e erro’ até conseguir achar o caminho correto.
4. **Lógica** - na avaliação de padrões já aprendidos anteriormente no processo da memorização dos textos e, pelo ato de pensar, este sujeito pode usar a LI em outras situações que julgou apropriadas.
5. **Experiência** – o sujeito demonstrou ser um *gamer* bastante ativo dentro do seu espaço de afinidade, para usar o termo de Gee (2013). Ao buscar

fontes de informação confiáveis que permitissem dar conta das questões linguísticas tornou este sujeito também uma fonte confiável dentro de sua rede de aprendizagem. A experimentação das novas informações a respeito da LI no contexto dos *games* permitiu a verificação dos caminhos a serem seguidos e, com isso, avançar não somente nos níveis, mas também testar outros gêneros de *games*.

É perceptível aqui o movimento criado por este sujeito em sua busca por situações que pudessem se constituir em nós que permitissem realizar conexões em sua rede, de forma a manter um fluxo constante de informações relevantes (no caso, informações a respeito da LI). Este sujeito criou caminhos e foi capaz de reconhecer as conexões que validavam as informações, com base nos resultados positivos que obteve em suas práticas sociais ligadas ao ato de jogar. Ao selecionar os nós e as conexões confiáveis, foi capaz de organizar sua rede de aprendizagem pessoal e, com isso, dar conta das demandas linguísticas. Tais características da formação de conexões determinaram a qualidade do conhecimento compartilhado, que contribuiu para a formação do conhecimento conectivo em sua rede de aprendizagem pessoal. Aqui, retomo as ideias de Downes (2012) sobre o conhecimento conectivo de modo a verificar como se deu o processo para o sujeito da entrevista nº 1:

1. Downes (2102) aponta a diversidade de pontos de vista para a formação do conhecimento conectivo. O entrevistado buscou essa diversidade com amigos, com professores, dicionários e revistas especializadas e selecionou aqueles que poderiam contribuir para a formação de seu conhecimento linguístico. A seleção fica evidente quando este sujeito rejeita, de certa forma, a aprendizagem de língua que foi oferecido na época da escola. Podemos considerar a escola, no contexto deste sujeito, como um possível nó para formar uma conexão. Mas o próprio sujeito declara que esse nó não era relevante para a sua aprendizagem, uma vez que já havia criado seu próprio jeito de aprender.
2. A questão da autonomia é outra característica elencada por Downes (2012) e que contribuiu para o conhecimento conectivo. Nesse sentido, o sujeito da entrevista nº 1 não somente demonstrou ter autonomia para ir em busca das informações necessárias para formar seu conhecimento a

respeito da LI, como também contribuiu para o fortalecimento das conexões de sua rede com informações selecionadas a partir de fontes diversas.

3. Apesar de este sujeito não ter utilizado as TIC, num primeiro momento, como um contexto de interação mais efetiva em sua rede de aprendizagem pessoal (pois declarou que não tinha acesso à *internet* quando começou a jogar *games*), estabeleceu interações com indivíduos ou organizações, interação essa que acabou por formar seu conhecimento em LI. Como afirma Downes (2012), o conhecimento originou-se a partir de um comportamento comunicativo de toda a rede;
4. Em paralelo à diversidade de pontos de vista, Downes (2012) ressalta a questão da abertura em uma rede como sendo a característica que facilita a entrada e saída dos membros que compõem uma rede e isso, segundo o autor, contribui para o bom fluxo de informações. No caso do sujeito da entrevista nº 1, isso ficou evidente quando declarou ter formado seu conhecimento de língua com a procura e consequente seleção das fontes que poderiam trazer contribuições efetivas para as demandas dos *games*.

Quando Siemens (2003; 2005; 2006) analisa a formação de redes de aprendizagem para sustentar a teoria conectivista, ele também recorre à ideia de ecologia como forma de observar os movimentos que acontecem em uma rede de aprendizagem e de que maneira essa rede irá interagir com outras, conforme descrevi no capítulo 2. A ideia de ecologia utilizada por Siemens (2006) diz respeito ao fato de um sistema como esse possuir um alto grau de adaptação ao ambiente. Uma ecologia de aprendizagem saudável favorece o crescimento das redes de aprendizagem. A rede de aprendizagem pessoal do sujeito da entrevista nº1 insere-se em uma estrutura macro de uma ecologia de aprendizagem, pois se associou a outras redes (compostas pelas redes individuais de seus amigos e professores) para vencer a barreira linguística e, dessa forma, conseguir participar das práticas sociais do ato de jogar. Nesse sentido, percebo que as declarações do sujeito da entrevista nº1 deixaram transparecer a vitalidade da ecologia da qual sua rede de aprendizagem fez parte, com base no que Siemens (2006) afirma sobre o tema ao elencar os

componentes de um ambiente de conhecimento compartilhado, tal como ocorre em uma ecologia:

1. Informalidade e não estruturada: a flexibilidade do sistema é a condição essencial para que os indivíduos formem o sistema de acordo com suas necessidades. O sujeito da entrevista nº1, ao formar sua rede de aprendizagem pessoal, contou com as informações oriundas de amigos, revistas, professores. A partir do momento que uma nova informação era introduzida por um desses membros, todo o sistema se readaptava, incluindo ou excluindo aquilo que fosse relevante ou não.
2. O uso de ferramentas e diversas oportunidades que permitem a conexão entre indivíduos e que favoreçam ao diálogo. Como este sujeito declarou não ter acesso à *internet* quando começou a jogar, lançou mão de recursos que estavam ao seu alcance, tais como, fazer anotações e ler revistas. Assim, em momentos presenciais com seus amigos estava apto a fornecer suas contribuições para a formação do conhecimento linguístico do grupo e, com isso, conseguirem jogar.
3. Siemens (2006) afirma que há uma tendência à diminuição da motivação em uma comunidade com o passar do tempo e isso contribui para o enfraquecimento de uma ecologia. No caso deste sujeito, a motivação para o *game* era alta e a barreira da língua não se apresentou como um impeditivo para jogar. Ao contrário, fortaleceu as suas relações com os demais amigos e o impeliu a ir atrás de subsídios linguísticos para vencer suas dificuldades. Ao mesmo tempo em que evoluía individualmente, também contribui para o fortalecimento das suas conexões quando compartilhava suas descobertas.
4. A confiança nas relações sociais. O sujeito da entrevista nº 1 afirmou que, a fim de conseguir dar conta da LI e poder jogar, recorreu primeiro aos amigos que, assim como ele, não sabiam inglês, ao mesmo tempo em que procurou ajuda dos professores de inglês em sua escola, mesmo antes de estar cursando a disciplina no ensino regular. Além disso, fez uso de revistas e dicionários como fontes de verificação não somente sobre os *games*, mas também sobre a LI. Ou seja, este sujeito procurou as informações que precisava nas relações pessoais ou naquelas cuja validação de conhecimento seja reconhecida em um determinado grupo

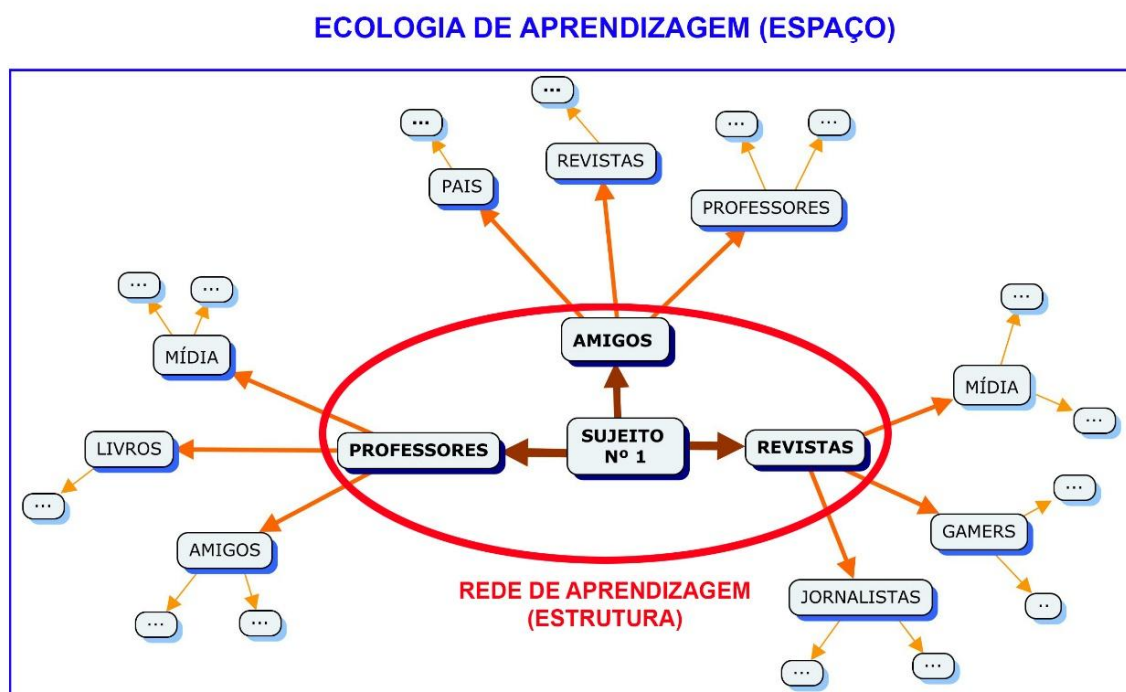
social (como é o caso do professor na escola e da consulta a revistas sobre *games*, escritas por especialistas da área). A partir do momento que as informações oriundas dessas fontes se mostraram confiáveis (e, com isso, o sujeito começou a dar conta de jogar), as conexões se fortaleceram e o sistema, como um todo, permitiu um melhor aprendizado, fosse sobre LI ou para jogar.

5. A simplicidade do ambiente. Este quesito refletiu-se nas ferramentas selecionadas pelo sujeito da entrevista nº1, assim como na própria formação da comunidade no qual se inseria. Buscou usar o que estava ao seu alcance (dicionários, revistas, professores, amigos) ao mesmo tempo em que simplesmente tomava notas de suas descobertas para uso futuro.
6. Experimentação e fracasso. O sujeito entrevistado admitiu que só conseguiu avançar no jogo por meio de tentativa e erro e, quando era bem sucedido, anotava os textos em inglês que surgiam no *game* para uso futuro em situações semelhantes. Houve por parte do sujeito entrevistado uma grande tolerância ao erro, a ponto de este não ser um fator que o desestimulasse a jogar. Ao contrário, o desafio o levou a continuar e, aos poucos, foi formando o seu conhecimento linguístico.
7. Siemens (2006) defende a ideia de que uma ecologia de aprendizagem deve ser descentralizada e deve haver certo nível de conectividade entre seus membros que devem estar motivados. Tais características podem ser observadas nos itens anteriores quando pontuei as declarações fornecidas pelo sujeito da entrevista nº1 quando relatou sua experiência de aprendizagem linguística por meio das suas vivências enquanto *gamer*.

Com base nas declarações do sujeito entrevistado e, uma vez que foi possível comprovar a formação de uma rede de aprendizagem pessoal desse sujeito, elaborei um mapa mental para uma possível ecologia de aprendizagem da qual este sujeito poderia tomar parte. Reforço a ideia de ‘possível’, pois as declarações obtidas na entrevista semiestruturada não contemplaram as redes de aprendizagem pessoal dos demais envolvidos, mas somente a do sujeito da entrevista nº1. Portanto, a ideia de representar a ecologia de aprendizagem deste sujeito em específico é somente para visualização de possíveis

desdobramentos que tal estrutura poderia assumir, de modo a termos uma noção do rizoma que uma ecologia como essas pode apresentar. É o que retrata a Figura 6.

**FIGURA 6 - MAPA MENTAL DE UMA POSSÍVEL ECOLOGIA DE APRENDIZAGEM NA QUAL SE INSERE A REDE DE APRENDIZAGEM PESSOAL DO SUJEITO DA ENTREVISTA Nº 1**



Fonte: dados gerados na entrevista com o sujeito nº 1 desta pesquisa

Com as declarações obtidas com o sujeito da entrevista nº1, percebi ser possível relacioná-las aos pressupostos teóricos de Downes (2012) e Siemens (2003; 2005; 2006) em relação à formação de redes, de ecologias de aprendizagem e do conhecimento conectivo. Isso me levou a considerar pertinente a análise do aprendizado de LI desse sujeito sob a perspectiva conectivista, apesar de ter declarado que não tinha acesso à *internet* quando começou a jogar. Num primeiro momento, pode ser tomado como uma incoerência de minha parte apontar para esse resultado, uma vez que a teoria conectivista é considerada por seus idealizadores como uma teoria alternativa à aprendizagem na era digital, o que implicaria na presença das TIC. É fato que tanto Siemens quanto Downes têm seu foco nas TIC; entretanto, há de ser

considerado que o próprio Siemens (2004) admite que “a aprendizagem **pode** (grifo meu) residir em artefatos não humanos” <sup>132</sup>. Há certa tendência, ao nos depararmos com esse preceito, em lermos ‘artefatos não humanos’ como expressão sinônima de TIC. Isso é parcialmente correto, pois não somente as TIC pertencem a essa categoria, mas também as organizações ou um banco de dados (SIEMENS, 2004). Além disso, a teoria conectivista indica uma possibilidade de a aprendizagem ocorrer por meio de tais artefatos, mas não é exclusiva a eles. A existência das TIC potencializa a disseminação das informações que irão formar um novo conhecimento. Mas a sua ausência não pode ser considerada como um indicativo de ausência de aprendizagem na era digital.

Uma vez esclarecida essa questão em relação às TIC estarem, num primeiro momento, praticamente ausentes da aprendizagem inicial de LI do sujeito da entrevista nº 1 (exceto pela existência dos *games* naquele período) passo a verificar os princípios da teoria conectivista em relação à aprendizagem de LI deste sujeito:

1. Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões: o sujeito buscou fontes alternativas para dar conta das demandas linguísticas do *game*, fontes essas que variavam em ‘novatos’ (seus amigos que, assim como o sujeito, também não sabiam inglês) e ‘gurus’ (professores da sua escola, além de revistas especializadas);
2. Aprendizagem como processo de se conectar a nós especializados ou fontes de informação; capacidade de saber mais é mais crítica<sup>133</sup> do que aquilo que se conhece atualmente<sup>134</sup>; a habilidade fundamental de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos; alimentar e manter conexões são ações necessárias para facilitar o aprendizado contínuo: podemos inferir que há um paralelo entre o sucesso do sujeito

---

<sup>132</sup> No original: “Learning may reside in non-human appliances”.

<sup>133</sup> A ideia de Siemens (2004) sobre a capacidade de saber ser mais crítica do que aquilo que se conhece atualmente diz respeito ao desenvolvimento de habilidades que nos permitam selecionar as informações essenciais para a formação de um novo conhecimento, uma vez que com a era digital, as informações crescem exponencialmente. Portanto, quando Siemens usa o termo ‘crítica’ nesse contexto, é porque considera a capacidade de encontrar uma informação necessária como mais importante do que o conhecimento que já temos.

entrevistado e o seu progresso de ASL, pois em nenhum momento declarou ter parado de jogar em função da falta de conhecimento linguístico. À medida que esse conhecimento foi sendo formado, o sujeito passou a dar conta das demandas do jogo e partir, inclusive, para outros tipos de *games* com novos desafios, fossem de ordem técnica ou linguística. Se o sujeito pode ultrapassar as barreiras da língua e expandir seu campo de atuação enquanto *gamer* é porque soube escolher suas conexões e fontes de informações confiáveis e recorreu a elas quando necessário. Ao mesmo tempo, contribuiu com informações para sua rede de aprendizagem pessoal, de modo a manter e fortalecer as suas conexões. Isso permitiu a esse sujeito manter-se atualizado o que, para Siemens (2006), é o intento de todas as atividades de aprendizagem conectivista.

3. Tomada de decisão: Siemens (2006) considera esse item como um processo de aprendizagem. As escolhas feitas pelo sujeito entrevistado para formar a sua rede de aprendizagem pessoal contribuíram para a atribuição de novos sentidos ao contexto dos *games*, a partir do momento em que houve a formação de seu conhecimento de LI.

As declarações do sujeito da entrevista nº1 em relação seu processo de ASL aliado ao fato de jogar *games* mostraram-se muito pertinentes ao contexto da teoria conectivista, apesar de, para minha surpresa, este sujeito não feito uso das TIC para favorecer a sua aprendizagem de LI. Por outro lado, ele foi capaz de fazer uso pleno dos recursos ao seu redor, a ponto de constituir uma rede de aprendizagem pessoal ativa e constantemente atualizada. O resultado foi o surgimento da formação de seu conhecimento linguístico que o permitiu transitar por diferentes práticas sociais mediadas pelo uso da LI, fossem elas no contexto do jogo, extrajogo ou em outros contextos, uma vez que este sujeito é hoje professor de LI, conforme declarou durante a entrevista.

Apesar de este sujeito em específico ter tido uma trajetória de aprendizagem de LI diferenciada em relação aos demais, o uso dos *games* como um contexto de prática real de LI para a manutenção de proficiência linguística foi unânime entre os sujeitos entrevistados. Entendo aqui 'manutenção' da proficiência linguística também como aprendizagem, pois ainda que os sujeitos



já deem conta da LI no contexto dos *games*, isso não exclui a possibilidade de continuarem aprendendo língua. Tanto é que os sujeitos da entrevista nº 2, 4 e 5, apesar de seu nível de proficiência, admitiram fazer uso de recursos *on line* para sanar dúvidas sobre questões linguísticas. Nesse caso, fazem uso dos propiciamentos fornecidos pelas TIC para essa aprendizagem contínua, ou como eles mesmos afirmaram, para um contato constante e prazeroso com a LI. A questão é que ações ou práticas seriam aquelas realizadas pelos sujeitos que favoreceriam a declarada ‘manutenção de proficiência’ e de que forma poderiam ser vistas pelas lentes da teoria conectivista. Este é o segundo aspecto que analiso a seguir.

#### **4.2.2 OS GAMES NA MANUTENÇÃO DA PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA**

O que significa ser ‘proficiente’ em uma língua? Segundo o dicionário *on line* Aulete, proficiente diz respeito a alguém que tem capacidade, que apresenta um bom rendimento ou aproveitamento. O verbete também inclui domínio de uma língua ou de uma matéria (AULETE, 2015d). Em se tratando do campo específico das LE, muito tem sido discutido sobre o que seja proficiência linguística (CHOMSKY, 1972; HYMES, 1972; LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991; SCARAMUCCI, 2000) e a diversidade de opiniões é um indicativo do quão complexo é definir tal questão. Scaramucci (2000), por exemplo, cita Lennon (1997) para indicar a distinção que este autor faz entre a aplicação técnica e não técnica do termo. Para Lennon (1997), se entendermos ‘proficiência’ como ‘fluência’, estamos nos referindo a um campo mais amplo e não técnico e, nesse caso, há uma aproximação maior com a oralidade. Scaramucci (2000) conclui com base em Lennon (1990) que se analisarmos a proficiência sob uma perspectiva mais técnica, iremos observar que, seja qual for o nível de proficiência de um falante de LE, sempre há fluência, seja o falante de nível básico ou avançado. Para Scaramucci (2000), a questão que gira em torno da interpretação de ‘proficiência’ diz mais respeito à ideia do que seja ‘saber uma língua’.

Não tive como verificar a proficiência dos sujeitos entrevistados e minhas conclusões tomaram como base as suas declarações durante nossos encontros.

Mas as propostas de Scaramucci (2000) e Lennon (1997) fundamentam a minha percepção de que esses sujeitos, pelo fato de serem licenciandos de Letras Português-Inglês ou Inglês e estarem já atuando ou terem atuado como docentes e/ou tradutores, teriam um conhecimento de língua que os permitiria transitar por diferentes práticas sociais aos moldes proposto por Wenger (2008)<sup>135</sup> nas quais o inglês é a língua em uso, incluindo-se aí os *games*.

Em relação aos *games*, todos declararam participar de práticas sociais diversificadas, seja no momento em que jogam ou naquelas cujo tema gira em torno do contexto dos *games*. Nessas práticas internas ou externas aos *games*, conforme apresentado na Figura 4 no início deste capítulo, quando mapeei os caminhos de aprendizagem traçados pelos sujeitos entrevistados, os sujeitos afirmaram usar a LI como forma de comunicação. A LI, segundo suas declarações, sempre esteve presente em suas vivências como *gamers*, mesmo havendo a possibilidade de jogarem utilizando versões em português ou acessando *sites* sobre o tema. Os motivos que levam os sujeitos a optarem pelo uso da LI dizem respeito preferências de ordem pessoal, como afirmou o sujeito da entrevista nº 7, que não gosta dos *games* traduzidos/dublados; ou como o sujeito da entrevista nº 5, para ter o contato diário com o inglês ou para obter informações, seja sobre o *game* do qual participa (o WOW) ou não; ou ainda como o sujeito da entrevista nº 2, que declarou recorrer a *sites* em inglês para obter informações quando encontra dificuldades em avançar alguma etapa em um *game*:

Entrevista nº 2: [...] *Em inglês, porque são os mais complexos. São os próprios usuários [...] que fecham o jogo e disponibilizam o passo a passo (de como obter bons resultados no game). E tudo em inglês.*

Entrevista nº 5: *Uns dois anos depois que comecei a jogar WOW, entrei numa guilda e comecei a fazer essas 'raids'. E a gente começa a praticar muito com isso, porque você conversa com gente do mundo inteiro. E com o inglês. [...] O que eu procurava fora (do game) em outros sites era sobre o personagem [...] Eu procurava geral. Sempre preferi procurar em sites dos Estados Unidos, da*

---

<sup>135</sup> Sobre este tema, ver o capítulo 1, quando tratei de comunidades de prática.

*Europa. [...] Até hoje, não só em jogos [...] Qualquer informação que eu quero buscar, eu prefiro buscar em inglês.*

Entrevista nº 7: *Honestamente, eu não consigo fazer nada em games em português. [...] acho horrível (games em português). [...] Pra mim, jogo tem que tem ser em inglês.*

As práticas sociais externas aos *games* demandam dos *gamers* domínio de LI, especialmente, da leitura e da escrita. Uma dessas práticas diz respeito à participação em fóruns de discussão sobre *games*. O sujeito da entrevista nº 8, por exemplo, afirmou ser moderador de fóruns de discussão sobre *games* desde muito jovem:

Entrevista nº 8: *Eu tinha uns 10, 12 anos [...] eu participava dos fóruns de discussão. Cheguei a ser moderador de um desses fóruns, em inglês.*

Esse mesmo sujeito informou participar de fóruns em *sites* sobre *mods* (*modification*)<sup>136</sup>, ou seja, *sites* nos quais comunidades de *gamers* se reúnem para discutir as modificações que eles mesmos fazem em um *game* do qual participam.

Entrevista nº 8: *Esse 'Red alert' era uma 'modification' do 'Path Beyond'. Então, a comunidade (de gamers) se junta pra mudar os arquivos dos jogos e fazer uma experiência diferente [...] esse fórum era sobre essa modificação em específico. [...] A gente discutia as mecânicas novas, o que eles iam fazer.*

Contribuir com *mods* e provedores de *games* parece ser uma prática comum entre os *sujeitos* entrevistados, pois além do sujeito da entrevista nº 8, os das entrevistas nº 1 e nº 7 também informaram que contribuem com *feedback* a respeito dos *games*:

---

<sup>136</sup> Sobre *mods*, ver capítulo 2.

Entrevista nº 1: (Sobre a participação em *site* americano que traduz HQ e *games* do japonês para o inglês) *Com game, eu tive a chance de fazer parte de um grupo que estava traduzindo. Mas eu era só um comentador (do game traduzido).*

Entrevista nº 7: *Tem um ‘developer’<sup>137</sup> chamado ‘Winter Wolves’<sup>138</sup> que ele é ‘indie’<sup>139</sup>. Esse é o único que eu me interesse e dou feedback. Porque ele realmente presta atenção no feedback. (Sobre a comunicação nesse *site*) Só inglês. Ele (o administrador do *site*) é italiano, então o inglês dele é meio ‘quebrado’, às vezes.*

O sujeito da entrevista nº 1, apesar de já ter sido comentador dos *games* traduzidos pelo *site* americano, declarou que a sua atuação é mais intensa na tradução de HQ do inglês para o português. Essas HQ são traduzidas do japonês para o inglês pela administradora do *site*. Além da tradução para o português, o sujeito da entrevista nº 1 afirmou que faz a revisão do texto em inglês para essa administradora. A revisão/tradução é disponibilizada para todos, não havendo um ou outro grupo que seja responsável pela tarefa. Faz a tradução quem quiser ou tiver interesse. Seja com as HQ ou com os *games*, o trabalho de tradução e correção é feito pelos participantes do *site* é totalmente voluntário.

Quando as práticas sociais ocorrem no contexto dos *games*, acontecem nas conversas mediadas por *chat rooms* (com escrita) ou por ferramentas de voz. A opção por uma ou outra ferramenta de interação parece variar com as preferências individuais dos sujeitos entrevistados. Os sujeitos da entrevista nº 1 e nº 5, por exemplo, declararam preferir o *chat room* para se comunicar com os outros membros do seu grupo enquanto jogam. Já o sujeito da entrevista nº 8 afirmou que a escolha por uma ou outra ferramenta de interação irá depender

---

<sup>137</sup> Aquele que desenvolve *games*.

<sup>138</sup> Disponível em: < <http://www.winterwolves.com/>> Acesso em 23 out.2015.

<sup>139</sup> O mesmo que “independente”. Neste caso, provedores de *games* não filiados às grandes empresas, segundo o que declarou o sujeito desta entrevista.

do quão rápido o *gamer* quer ser no jogo. Se precisão e agilidade são imprescindíveis em determinado momento, a opção por ferramentas de voz será a mais adequada.

Percebo que há um contraste entre as declarações dos sujeitos entrevistados sobre a descrição do seu processo de aprendizagem de LI e a das práticas sociais das quais participam no mundo *gamer*. Enquanto num primeiro momento não havia uma presença marcante de uso das TIC, no segundo, as TIC são, essencialmente, as ferramentas das quais os sujeitos fazem uso em suas vivências com os *games*. E, pelo fato de a língua não ser mais um impeditivo no jogo, lançam-se às mais diversas práticas, como pode ser observado nas transcrições apresentadas anteriormente. Nesse sentido, as redes de aprendizagem que se formam não são limitadas às questões linguísticas, mas tratam dos *games* em si. A LI surge nas interações entre os sujeitos entrevistados e os *gamers* com os quais têm contato, seja durante o ato de jogar ou não. Em outras palavras, a participação dos sujeitos entrevistados em práticas sociais tanto internas quanto externas aos *games* (e que são mediadas pelo uso da LI) diz respeito ao seu interesse compartilhado pelo tema e pela prática dos *games*.

A formação de conexões e consequentes redes e ecologias de aprendizagem gravitam ao redor do ato de jogar e acontecem em contextos de uso real de LI. O uso dos *games* para manutenção da proficiência linguística vem ao encontro da ideia de experiência da aprendizagem de Siemens (2006). Diz respeito a um momento subsequente às atividades preparatórias propiciadas pelos *games* e que culmina com a formação do conhecimento linguístico, conforme apresentei no início deste capítulo.

Em sua pesquisa de mestrado sobre *games* e aprendizagem de LI, Guedes (2014) observou que *gamers* dão conta das demandas dos jogos e não percebem a LI como um problema para entender as instruções de como jogar. Guedes (2014) questionou, então, até que ponto *gamers* poderiam fazer uso da LI em contextos externos aos *games*. Ao analisar a fala dos sujeitos da sua pesquisa, Guedes (2014) apontou para a existência de três aspectos que influenciariam a proficiência linguística desses sujeitos em situações de uso de LI fora do âmbito dos *games*, quais sejam:

1. O interesse do *gamer* pela LI;

2. O interesse pelo mundo *gamer*;
3. A formação de conexões propiciadoras de aprendizagem de língua.

Percebo ressonâncias das observações de Guedes (2014) nas falas dos sujeitos que entrevistei. Com relação ao primeiro aspecto sobre o inglês, a aproximação e interesse pela língua ocorreu em função dos *games*. Hoje, o interesse se estendeu à formação profissional na área de Letras. Além disso, os sujeitos também declararam que, apesar de haver a possibilidade de usar o português, preferiam o inglês como forma de praticar a língua em um contexto real de uso nos momentos de lazer com os *games*. O interesse pela língua é muito representativo, por exemplo, na fala do sujeito da entrevista nº 4, que afirmou usar o *Theasurus* para buscar sinônimos (e não tradutores *on line* ou dicionários com explicação em verbetes) e, desse modo, ater-se à LI.

Com relação ao interesse pelo mundo *gamer*, os sujeitos entrevistados são participantes ativos das práticas sociais relacionadas a esse contexto, que vão desde a discussão em fóruns até a participação em *sites* que desenvolvem ou modificam *games*. Participam de *sites* como tradutores de HQ e/ou comentadores de *games*; são moderadores ou participantes de fóruns de discussão sobre *games*; ou pertencem a grupos *online* formados dentro do próprio *game*. Essas atividades habilitam os sujeitos a falarem com profundidade sobre os *games* que jogam e sobre diferenças muito específicas entre os gêneros e subgêneros dos *games* e que os levaram a eleger um ou outro como favorito. Nesse sentido, o sujeito da entrevista nº 7, além de citar o seu gênero de *game* favorito, também pontuou o enredo como um fator atrativo para jogar:

Entrevista nº 7: (Sobre a sua preferência por *games* do gênero RPG) *Gosto do jogo que tem história que dá pra você se sentir (parte dela). [...] (Sobre a sua preferência em participar do site indie Winter Wolves) Ele acerta bem o tipo de jogo que eu gosto de jogar. É um RPG com bastante história. [...] Ele é bem revolucionário na questão de relacionamentos nos jogos [...] um dos motivos que eu gosto dele é isso. Quando ele cria um relacionamento no jogo é aberto. Sempre vai ter a opção homossexual [...] e a heterossexual [...] Muito pouco jogo é aberto a esse tipo de coisa [...] Então, acho revolucionário [...] Nos jogos dele, ele não exclui ninguém. [...] São histórias bem escritas.*

Essas percepções obtidas por meio das falas dos sujeitos sustentam a observação de Guedes (2014) a respeito do interesse pelo mundo *gamer*. O trânsito dos sujeitos nesse contexto demonstram que são proficientes o suficiente a ponto de interagirem e se fazerem entender tanto em situações de jogo, quanto fora dele e nas quais o inglês é a língua compartilhada.

O terceiro item apontado por Guedes (2014) trata da formação de conexões que facilitariam a aprendizagem de LI. Retomo aqui a ideia que apresentei no início deste capítulo, quando expliquei o motivo pelo qual organizei a análise das entrevistas em dois momentos, um antes e outro depois da formação de conhecimento de LI dos sujeitos entrevistados, para analisar a pertinência da teoria conectivista em ambos os momentos. Os sujeitos entrevistados afirmaram que fazem uso dos *games* para manutenção de proficiência linguística. Entendo essas declarações como prova de um processo contínuo de aprendizagem aos moldes preconizados por Siemens (2004; 2006), pois para manterem seu conhecimento linguístico, os sujeitos entrevistados cultivam e mantêm conexões que são importantes para suas redes pessoais de aprendizagem. E, ao contrário do que acontecia no momento anterior à sua formação de conhecimento de língua, agora os sujeitos lançam mão das TIC em suas práticas sociais nos e sobre os *games*.

As declarações dos sujeitos da minha pesquisa apontam para a formação de conexões que esses sujeitos realizaram entre suas atividades no mundo *gamer* e a aprendizagem de língua. Esse fato corrobora, ao mesmo tempo, dois dos pressupostos teóricos de Siemens (2004; 2006) dentro da ótica conectivista: um, no que tange à habilidade fundamental de perceber conexões entre áreas distintas (no caso, os *games* e a manutenção de proficiência, entendida aqui também como um processo de aprendizagem contínua) e o cultivo e manutenção das conexões, como forma de se manterem atualizados em relação ao conhecimento de língua.

Outros pressupostos teóricos conectivistas podem ser também observados no contexto dos *games* em relação à aprendizagem de língua:

1. Os sujeitos transitam por diferentes contextos que tratam dos *games*.

Com isso, estão expostos a uma diversidade de opiniões, quesito esse

que, para Siemens (2004; 2006) é fundamental para a aprendizagem e formação de conhecimento conectivo de Downes (2012);

2. Ao buscarem fontes de informação em fóruns e *sites* sobre *games*, os sujeitos estabeleceram conexões com nós especializados. Essa ação é, para Siemens (2004; 2006), aquela que compõe o processo de aprendizagem dentro da teoria conectivista;
3. Atualização é um ponto crucial nas atividades de aprendizagem conectivista. Os sujeitos entrevistados escolhem suas fontes de informações confiáveis quando o assunto é *games*. Além do conhecimento acurado sobre o tema, a atualização aqui também pode ser entendida como o contato frequente com a LI, o que favorece a manutenção da proficiência linguística;
4. Um dos pontos mais questionados a respeito da teoria conectivista diz respeito ao fato de Siemens (2004; 2006) afirmar que a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos. Se pensarmos em situações dos *games* nas quais o *gamer* pode jogar contra o próprio jogo, sem contato com outros *gamers*, e precisa dar conta de compreender as instruções a serem seguidas, seja por meio de textos ou da escuta de áudios, podemos dizer que, nesse caso, a asserção de Siemens (2004; 2006) é pertinente. Além disso, a participação em práticas sociais fora do *game* pode ocorrer de forma assíncrona nas quais o *gamer* depende de artefatos não humanos para verificar informações ou registrar suas ideias. E são situações em que, independente da participação direta de outros *gamers*, a língua utilizada é a inglesa.
5. Em um mundo cujo volume de informações cresce exponencialmente, Siemens (2006, p. 31) afirma que nossa “capacidade de saber é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente”<sup>140</sup>. Em se tratando do contexto que ora discuto, os sujeitos entrevistados demonstraram possuir tal capacidade, pois sabem como e onde buscar as informações das quais necessitam;

---

<sup>140</sup> No original: “Capacity to know more is more critical than what is currently known.”



6. Por fim, há de se ressaltar o fator 'tomada de decisão' que, para Siemens (2004; 2006) é um forte indicativo de um processo de aprendizagem. A razão pela qual os sujeitos entrevistados participam das práticas sociais nos e sobre os *games* é de ordem estritamente pessoal. Ninguém os obriga a tomar parte; escolheram participar em função de seu interesse pessoal pelo mundo *gamer*. Porém, observaram que tais práticas favoreciam a manutenção da proficiência linguística, a ponto de preferirem não usar o português, apesar de haver essa opção. Mesmo no caso do sujeito da entrevista nº 1, que atua como tradutor de HQ e comentador de *games* traduzidos, esse trabalho é voluntário e o realiza por sua livre e espontânea vontade. O mesmo acontece com o sujeito da entrevista nº 7 e no *feedback* que dá sobre os *games* de um *site indie* e o com o sujeito da entrevista nº 8 que participa de *sites* que produzem *mods* e atua como moderador de fóruns de discussão. Esses sujeitos escolheram o que fazer e como fazer e, a isso, agregaram a sua aprendizagem contínua de LI.

Uma vez que os pressupostos teóricos do conectivismo puderam ser observados nas falas dos sujeitos entrevistados quando admitiram fazer uso dos *games* como forma de manter a proficiência linguística, pode-se, conseqüentemente, afirmar que a formação de redes aprendizagem e do conhecimento conectivo proposto por Downes (2012) também são passíveis de serem observados nessas situações. Sobre o conhecimento conectivo, além da diversidade de pontos de vista que aponte anteriormente, os *gamers* têm também autonomia para contribuir com suas ideias e valores quando participam das interações nas práticas sociais dentro ou fora do *game*; e, por fim, a rede da qual fazem parte admite a entrada de novos participantes que podem ou não participar das atividades em determinadas situações. Fato recorrente nas falas dos sujeitos entrevistados refere-se ao encontro com *gamers* de outras nacionalidades, dentro ou fora do contexto de jogo. A partir de suas preferências e escolhas com base em um *game* em específico, os sujeitos entrevistados procuraram formar grupos com os mesmos interesses e objetivos para compor suas redes pessoais. Além de compartilharem suas experiências com os *games*, fez-se necessário nesses encontros (ainda que virtuais) a LI como forma de comunicação. Esse é o processo que Gee (2003) apontou em seus estudos

sobre os espaços de afinidade quando observou a interação de fãs de *games* na *internet*, conforme apontei no capítulo 1.

Portanto, a seguir, discuto as minhas percepções a respeito da formação dos espaços de afinidade com base nas declarações obtidas nas entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, analisando de que maneira esses espaços propiciaram a formação do conhecimento de LI.

### 4.3 OS ESPAÇOS DE AFINIDADE NA FORMAÇÃO DO DOMÍNIO SEMIÓTICO DOS SUJEITOS

Quando Gee (2013) observa a formação de espaços de afinidade, ele atribui a possibilidade dessa formação ao fato de seus participantes compartilharem de um mesmo domínio semiótico<sup>141</sup> que os permite transitarem pelas práticas sociais daquele espaço. Além disso, ao obtermos conhecimento a respeito de um domínio semiótico “ganhamos recursos que nos preparam para futura aprendizagem e solução de problemas no domínio e, talvez e mais importante, em domínios relacionados”<sup>142</sup> (GEE 2003, p. 23).

Ao ler esses pressupostos de Gee (2003; 2013), relacionei-os com a pergunta norteadora da minha pesquisa: aprende-se LI no contexto dos *games*? Ou seja: a partir do conhecimento semiótico adquirido no contexto dos *games*, os *gamers* teriam recursos para aprender também o domínio semiótico da LI, uma vez que transitam por espaços de afinidade dos *games* ou jogam *games* nos quais o inglês é a língua compartilhada?

Conforme já mencionado, essa minha percepção não se confirmou totalmente, pois os *gamers* admitiram que a falta do conhecimento linguístico foi um impeditivo para jogar num primeiro momento. Para darem conta do domínio semiótico no contexto dos *games*, os sujeitos tiveram que, minimamente, conhecer o domínio semiótico da LI, mesmo diante do fato de os *games* serem

---

<sup>141</sup> Sobre domínio semiótico, ver o capítulo 1.

<sup>142</sup> No original: “We gain resources that prepare us for future learning and problem solving in the domain and, perhaps, more important, in related domains.”

ricos em recursos audiovisuais o que, em tese, facilitaria a compreensão pelo contexto. Isso, ao que parece, não foi o suficiente; os relatos dos *gamers* apontam para a aprendizagem de língua em cursos de idiomas como um aspecto que contribuiu para um melhor desempenho quando jogavam. Por outro lado, ao meu ver, isso reforça a discussão que apresentei anteriormente, de os sujeitos entrevistados não reconhecerem como aprendizagem o conhecimento de LI formado nos *games*.

No entanto, todos percebem os *games* como propiciadores da manutenção da proficiência linguística. A partir do momento em que a falta de conhecimento do domínio semiótico da LI deixou de ser um problema, houve, então, uma relação simbiótica entre ambos os domínios, o linguístico e o dos *games*: *‘um foi auxiliando o outro’*, de acordo com a declaração do sujeito da entrevista nº 8. Isso permitiu aos sujeitos transitarem com facilidade não somente no espaço de afinidade dos *games*, mas também em outros que gravitam em torno do mesmo tema. Os sujeitos entrevistados jogam com bastante assiduidade, além de serem, em sua maioria, participantes ativos em grupos de discussão para troca de informações sobre *games* (sujeitos das entrevistas nº 2, 4, 5 e 8) ou em *sites* que traduzem ou desenvolvem *games* (sujeitos das entrevistas nº 1 e nº 7). Ao declararem sua participação em tais práticas, pude observar comportamentos diferentes em situações específicas, dentro e fora do contexto dos *games*, conforme pode ser observado nas falas dos sujeitos nº 1 e nº 8:

Entrevista nº 1: (Sobre a sua participação em *site* que traduz *games* e HQ) *Eu ajudo nas traduções. Ela (a administradora do site) recebe os produtos em japonês e ela passa para o inglês e pede para aqueles que têm uma ideia (de inglês). (Entrevistado fingindo ser a administradora) ‘Quem entender melhor inglês do que eu, para corrigir, corrija pra mim’. [...] Ela é norte-americana, mas ela passa pra nós (no fórum do site). (Sobre a tradução). Precisa de alguém com conhecimento (de língua) que pega o material ‘cru’ e traduz [...] Depois, esse material traduzido é posto no fórum pra correção (pelos demais participantes do site).*

Entrevista nº 8: (Sobre as tarefas realizadas por grupo de *gamers* durante o jogo). *Bom, sempre tem os egoístas. [...] O cara que está jogando de um jeito, acha que está certo [...] aí não negocia e aí a gente perde. Alguém sempre vai tentar procurar um culpado. Tem muita briga on line.* (Sobre o comportamento dos *gamers* no WOW) *O WOW, as raids ou as dungeons, elas são feitas contra NPC, ou seja, é um conteúdo que você faz contra o jogo, não contra outros jogadores. O conteúdo que você faz contra o jogo é muito mais rápido e o pessoal não fica muito nos nervos. Então, o ‘team work’ sai mais natural [...] porque todo mundo está mais amigável [...] é diferente do cara que está lá pra bater na cara dos outros.*

Fora dos *games*, os espaços de afinidade surgem como mais colaborativos e amistosos, em oposição ao que ocorre dentro do contexto dos *games*. As falas desses dois sujeitos corroboram as observações de Gee (2013), sobre o fato de nem sempre o espaço de afinidade (no caso, o *game*) ser um espaço inclusivo ou acolhedor<sup>143</sup>, dado o nível de competição inerente ao jogo. Por outro lado, há cooperação e colaboração entre *gamers* quando o contexto extrajogo diz respeito a um *site* de fãs de *games* e HQ, como foi o caso do sujeito da entrevista nº 1 que mencionou as contribuições linguísticas que os participantes do *site* fazem ao corrigirem um material traduzido. Nesse caso, a cooperação diz respeito ao domínio semiótico da LI e o conhecimento de língua é validado não por uma ‘autoridade’ (que no caso, poderia ser atribuída à administradora do *site*, uma vez que ela é falante nativa de LI), mas por pares. Todos discutem sobre os textos, contribuindo com suas vivências e observações:

Entrevista nº 1: *Ela põe (o material traduzido do japonês para o inglês pela administradora do site) no fórum e todos que gostam de fazer (revisão) fazem. Depois eles mandam em comentários: ‘tem um erro em tal página, tem um erro em tal lugar’.*

---

<sup>143</sup> Esse é o argumento utilizado por Gee (2013) para substituir o termo ‘comunidade de prática’ (que denota um senso de pertencimento e de irmandade) por ‘espaço de afinidade.’

[...] (Sobre tradução do inglês para o português) *Tem um grupo, esse grupo já provou que tem o conhecimento, o domínio do inglês e do português. Porque daí eles mandam uma cópia do texto completo, nós traduzimos e eles pegam isso como material base. [...] Ali é bom que tem bastante gente que faz uma correção* (citando um comentário feito no fórum sobre a correção de um texto como um exemplo) *‘não, mas nessas condições [...] o que a pessoa (quem fez a tradução da HQ ou do game) colocou, não confere nessa situação, por causa disso e disso’ e com referência de dicionários. Então, é uma discussão sobre a tradução.*

Ouvir as declarações desse sujeito sobre a sua atuação no *site* de tradução fez-me lembrar da importância dada por Gee (2013) à interação que ocorre entre a organização de um espaço de afinidade e das pessoas que dele participam. A aprendizagem, segundo este autor, pode ser profunda e mudar a vida das pessoas se estiver relacionada a um espaço de afinidade estimulante, como é o caso do sujeito da entrevista nº 1. Entretanto, quando analisei a aprendizagem de LI – e pensando em um *gamer* que não possua o domínio semiótico relacionado ao inglês, como o que aconteceu com os sujeitos desta pesquisa em um momento inicial – os *games*, enquanto espaço de afinidade para essa aprendizagem inicial de LI, não se mostraram muito eficazes, pois os sujeitos entrevistados não davam conta nem do jogo em si e nem das práticas sociais relacionadas aos *games*. Devo, entretanto, esclarecer que o que entendo por ‘dar conta de práticas sociais’ nesse caso, diz respeito ao uso adequado que se faz da língua em situações nas quais a comunicação é realizada com sucesso e os interlocutores se compreendem. E essa não foi a situação relatada pelos sujeitos entrevistados.

Os sujeitos afirmaram que, quando começaram a jogar, houve uma aprendizagem mais pontual (sujeitos das entrevistas nº 2 e nº 4) em relação ao léxico de LI, mas que não era o suficiente para dar conta da compreensão de textos ou áudios com instruções mais complexas (sujeitos das entrevistas nº 1, 2, 6, 7 e 8). Apesar de *games* serem espaços de afinidade estimulantes (vide o fato que nenhum dos sujeitos desistiu de jogar), foi necessário um conhecimento mínimo do domínio semiótico de LI para participar das atividades relacionadas às práticas sociais demandadas pelos *games*. E, com exceção do sujeito da entrevista nº 1, os demais sujeitos atribuíram ao espaço escolar (centro de

idiomas) como sendo o *locus* de sua aprendizagem de LI. Ao retornarem para os *games*, esses espaços revelaram-se altamente propiciadores ao contato com falantes de outras línguas que fazem do inglês a sua língua de comunicação, o que favoreceu uma prática em contexto de uso real.

Nesse sentido, penso que os contextos extrajogo, mas ainda relacionados aos *games*, podem ser considerados como aqueles espaços de afinidade para a aprendizagem de língua. A partir das declarações dos sujeitos com relação às suas participações em práticas sociais externas ao *game*, pude observar as 15 características propostas por Gee (2013) quando este autor trata de espaços de afinidade estimulantes<sup>144</sup>. Tais características foram elencadas a partir das observações do autor em *sites* de fãs de *games* e correspondem exatamente às declarações dos sujeitos, a exemplo das vivências do sujeito da entrevista nº1, no *site* de tradução.

A formação desses espaços de afinidade são fundamentais para a composição das redes de aprendizagem e que dão a base para a teoria conectivista de Siemens (2005). Entendo que o uso do termo ‘comunidade’ quando se refere à formação de redes de aprendizagem por parte de Siemens (2005) pode ser visto sob a luz da proposta de espaço de afinidade apresentada por Gee (2013), pois para Siemens (2005), são locais:

1. Que favorecem ao encontro de várias pessoas;
2. Que estimulam a aprendizagem e o desenvolvimento;
3. De crescimento, pois permitem que seus membros proponham novas ideias e conceitos em um ambiente seguro;
4. Integrados. Como numa ecologia, as atividades se propagam pelo domínio. O conhecimento em uma área filtra para outro [...];
5. Conectados: pessoas, recursos e ideias estão conectadas e acessíveis a toda comunidade;
6. Simbióticos. Uma conexão benéfica para todos os membros da comunidade...necessária para a sobrevivência da comunidade.<sup>145</sup>

---

<sup>144</sup> Essas características foram elencadas no capítulo 1.

<sup>145</sup> No original: “A gathering place for diverse people to meet; Nurturing place for learning and developing; A growing place - allowing members to try new ideas and concepts in a safe environment; Integrated. As an ecology, activities ripple across the domain. Knowledge in one area filters to another. [...]; Connected. People, resources, and ideas are connected and accessible across the community; Symbiotic. A connection that is beneficial to all members of the community...needed in order for the community to survive.”

Se levarmos em consideração que dentro da ótica conectivista a “variedade é um requisito central para aprendizagem” <sup>146</sup> (SIEMENS, 2005), os espaços de afinidade no contexto extrajogo favorecem a conexão dos *gamers* a uma rede que possibilita a sua “aprendizagem e a capacidade para cuidar de suas próprias necessidades de aprendizagem no futuro” <sup>147</sup> (SIEMENS, 2005). Vista sob tal ótica e com base nas declarações dos sujeitos desta pesquisa, comprova-se a validade dos espaços de afinidade criados no entorno dos *games* como um campo no qual as práticas sociais são realizadas nos contatos entre ‘gurus’ e ‘novatos’, em espaços de auto expressão e de debates como *sítes* e fóruns de discussão ou na busca por um conhecimento disponível em uma rede.

Encerro aqui o capítulo com as análises das entrevistas realizadas com os sujeitos e de que modo suas declarações forneceram informações para que eu pudesse responder à pergunta que foi meu norte durante da minha pesquisa. A seguir, apresento as minhas considerações finais e discuto as asserções estabelecidas na introdução deste trabalho.

---

<sup>146</sup> No original: “Variety is a central requirement for learning.”

<sup>147</sup> No original: “[...] life-long learning and the ability to care for their own learning needs in the future.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desses dois últimos anos – período esse que me dediquei à pesquisa no âmbito dos *games* - tive a oportunidade de estar em contato com pessoas que compartilhavam de sua paixão por essa forma de entretenimento. Esse traço foi, com certeza, a característica mais forte entre os sujeitos desta pesquisa. Quando recorri ao espaço acadêmico para encontrar esses sujeitos, a minha rápida apresentação do tema que eu pretendia pesquisar já apontava, entre os presentes, quais deles poderiam me ajudar. O amplo sorriso que esboçavam em seus rostos era um indicativo de sua identificação com o mundo *gamer*.

Apesar da minha aproximação e familiaridade com as TIC em função das minhas atividades anteriores como *designer*, os *games* eram, para mim, um mundo totalmente desconhecido, mas ao mesmo tempo fascinante. Conforme apresentei na introdução desta dissertação, a minha vida profissional na área do *design* possibilitou-me conhecer diferentes *softwares* de edição de fotos, vídeos e textos, além das ferramentas de comunicação *on line*, síncronas e assíncronas. Quando me tornei docente de LI, levei a minha experiência com as TIC para a aprendizagem de LI, pois percebi que meus alunos, na época, demonstravam grande interesse por tais artefatos, em especial os *games*. Entretanto, apesar da minha experiência profissional e pessoal prévia com as TIC, lançar-me em uma pesquisa acadêmica cujo tema girava ao redor do mundo *gamer* não foi das tarefas mais fáceis, pois tive que percorrer um caminho repleto de momentos que desestabilizaram minhas crenças e verdades. Como uma verdadeira *outsider*, entender os mecanismos que ocorrem em *games* e em seu entorno foi o maior de todos os desafios, especialmente quando experimentei jogar o WOW, o *game* mais recorrente na fala dos sujeitos entrevistados.

Uma vez que estabeleci para esta pesquisa um cunho etnográfico, achei que seria muito pertinente vivenciar um pouco desse mundo *gamer*. Em meu primeiro acesso ao WOW, deparei-me com um tipo de *interface* repleta de informações audiovisuais que, mesmo com a minha aproximação e familiaridade com as TIC deixou-me um tanto quanto atônita: por onde eu deveria começar?



Para exemplificar o meu impacto inicial, apresento, na Figura 7, uma tela muito comum no WOW, quando o *gamer* joga contra um NPC.

**FIGURA 7 - WORLD OF WARCRAFT: JOGO CONTRA UM NPC**



Fonte: YouTube

(Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UO2nGGMjHgM>> Acesso em 08 nov. 2015)

Imagino que esse tipo de *interface* afugentaria qualquer pessoa que nunca tivesse tido contato com as TIC. Imediatamente, recordei dos estudos de Rojo (2013) sobre como as TIC demandam um conhecimento para construirmos significados multimodais, pois a era digital trouxe outros letramentos para os quais somente a leitura e a produção de textos escritos não são mais suficientes. A minha experiência com o WOW provou-me que apesar de ser 'letrada' para a LI, sou 'iletrada' para o contexto dos *games*, mesmo considerando meu contato prévio com as TIC. Meu conhecimento de língua formado ao longo da minha vivência, tanto como discente como docente de Letras, não foi o suficiente para permitir o meu trânsito pelas práticas sociais envolvidas no contexto de um *game* como WOW. Ou seja, sou uma típica imigrante digital como Prensky (2001) propõe, e não dei conta do domínio semiótico (GEE, 2003) no contexto dos

*games*, domínio esse que vai além do meu conhecimento de LI adquirido no espaço escolar e acadêmico.

Quando penso no meu critério inicial para escolha de sujeitos de pesquisa, de serem licenciandos em Letras Português-Inglês ou Inglês, foi justamente por acreditar que, pelo fato de ainda estarem em processo de formação docente, poderiam contribuir significativamente para o meu trabalho, especialmente no que tange às relações possíveis entre suas vivências como *gamers* e o conhecimento acadêmico. Parti do princípio que um grupo de sujeitos que não tivesse essa característica poderia dar um resultado muito diferente do que pude observar, uma vez que, provavelmente, não conseguiriam fazer relações entre contextos tão diversos, caso não tivessem essa aproximação com a academia. Além de serem discentes de Letras e terem experiência como professores e tradutores, os sujeitos entrevistados são também típicos nativos digitais (PRENSKY, 2012) e utilizam *games* do tipo RPG ou MMORPG (incluindo-se o WOW) em sua maioria, para a prática do inglês em um contexto real de uso de língua, conforme declararam. Transitam com bastante desenvoltura pelas práticas sociais existentes, tanto no contexto dos *games* quanto em outras do mundo *gamer*.

Ao tentar jogar o WOW, tive uma breve noção do impacto que os sujeitos entrevistados devem ter tido com os *games* quando, num primeiro momento, ainda não tinham conhecimento linguístico de inglês e não conseguiam avançar no jogo. Entretanto, ao contrário da minha intenção quando fiz o *download* do WOW (de ser mera observadora daquele mundo virtual), os sujeitos desta pesquisa queriam, de fato, atuar de forma mais intensa no mundo *gamer*. Foi essa vontade que os motivou a prosseguir e, para isso, precisaram lançar mão de recursos ao seu alcance para entender não somente as instruções dos *games*, mas também para interagirem com *gamers* de outras nacionalidades.

Sendo assim, com base nessas percepções, retomo aqui a pergunta que norteou o desenvolvimento da minha pesquisa e que apresentei na introdução desta dissertação: a aprendizagem de LI pode ser favorecida pelo contexto dos *games*? A partir dessa pergunta inicial, estabeleci três asserções de modo a responder a esse questionamento, quais sejam:

1. Os *gamers*, falantes de português como língua materna, aprendem LI a partir do contexto dos *games*, dadas as necessidades de interação com o jogo e com outros *gamers* em situações concretas de uso do inglês.
2. Há, nos *games*, fatores que propiciam a aprendizagem de LI por falantes de português como língua materna.
3. O contexto dos *games* favorece a formação do conhecimento de LI, uma vez que apresentam características semelhantes à formação do conhecimento distribuído em rede, pois esse é um espaço no qual a comunicação e a troca de informação ocorrem de forma tanto coletiva quanto colaborativa.

Pensando no fator motivacional para jogar, que transpareceu em todas as entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, tornou-se claro para mim que os *games* favoreceram a aprendizagem de LI, pois todos os sujeitos entrevistados afirmaram ter tido o seu interesse pela LI despertado a partir do momento em que começaram a jogar. Entendo aqui a vontade de jogar como a mola propulsora para a aprendizagem de LI, pois os sujeitos dependiam de um conhecimento linguístico para se tornarem *gamers* ativos. Além disso, suas trajetórias de aprendizagem de LI relacionada aos *games* apresentaram dois momentos distintos, que apresento a seguir.

O primeiro momento diz respeito ao período de vida no qual os sujeitos entrevistados começaram a jogar *games* e sua faixa etária variava entre 4 e 9 anos, época essa anterior à alfabetização em português para alguns deles. De acordo com o que declararam, os *games*, nesse período, eram mais ‘simples’, com mais cores, formas e sons e quase sem textos escritos, em função da idade que tinham. Na época, a aprendizagem era mais pontual e dizia respeito à aquisição de vocabulário, conforme apontaram os sujeitos das entrevistas nº 1, 2, 4, 6 e 7. Por outro lado, foi justamente esse período que propiciou a formação inicial de seu letramento multimodal, como proposto por Rojo (2013) e, consequentemente, a formação de seu domínio semiótico (GEE, 2003) no contexto dos *games*.

Num momento posterior, quando já discentes de Letras e com experiência como docentes e/ou tradutores, afirmaram que os *games* contribuíam para manutenção de proficiência linguística. Entretanto, há de ser ressaltado que

entre esses dois momentos apontados pelos sujeitos entrevistados houve um período crítico e de transição durante o qual a falta de conhecimento linguístico foi um impeditivo para avançar etapas nos *games* cuja demanda de LI era maior, mesmo sendo o contexto dos *games* um mundo não tão desconhecido assim para eles. Ainda que tenham tido contato desde muito cedo com certas práticas no contexto dos *games*, isso não foi o suficiente quando o uso de LI nesse ambiente tornou-se mais complexo e frequente. Foi somente a partir desse momento que os sujeitos entrevistados criaram suas redes pessoais de aprendizagem que contribuíram com a formação de seu conhecimento de LI e, assim, continuaram a jogar.

Ao mencionar anteriormente que minhas crenças caíram por terra no início das entrevistas com os *gamers* foi por acreditar que, por serem nativos digitais típicos, os sujeitos desta pesquisa teriam aprendido LI exclusivamente com os *games* nesse momento de transição e enquanto jogavam. Além disso, também julgava que as TIC seriam artefatos mencionados de forma recorrente em suas falas como forma de suporte ao seu aprendizado de LI. Nenhuma dessas expectativas iniciais se concretizou. Além dos *games* em si, que são mídias digitais, os sujeitos entrevistados não fizeram menção ao uso de *sites* na *internet* como forma de buscar informações linguísticas. Ao se depararem com algum problema, recorriam a dicionários impressos ou pessoas mais fluentes em LI. *Sites* de busca na *internet* para informações a respeito da língua foram mencionados pelos sujeitos entrevistados como espaços de práticas recorrentes apenas depois de entrarem em escolas de idiomas.

Surpreendeu-me o fato de os sujeitos atribuírem aos *games* sua aprendizagem inicial de LI (especialmente com relação à aquisição de vocabulário), mas ressaltarem que a escola de idiomas foi fundamental para o desenvolvimento dessa aprendizagem (exceto o sujeito da entrevista nº 1 que só passou a frequentar uma escola de idiomas na fase adulta e depois na universidade). Segundo eles, o espaço da educação formal, representado por essas escolas, foi o que lhes possibilitou dar conta das demandas do jogo. Ao jogarem e interagirem com *gamers* de outras nacionalidades, colocavam em prática o que haviam aprendido em suas aulas presenciais. Havia, portanto, um uso de LI no contexto dos *games* ou extrajogo que permitiu aos sujeitos ampliarem sua participação no mundo *gamer*. Isso prova, a meu ver, que a

dicotomia formal x informal em termos de aprendizagem como referente a espaços antagônicos podem ser, na verdade, complementares. Por outro lado, a percepção da maioria dos sujeitos em relação ao espaço escolar como o *locus* de aprendizagem e o *game* como o *locus* de uso de LI para manutenção de proficiência linguística fornece indícios de certa instrumentalização da língua e Ao menos no grupo que entrevistei, transpareceu uma concepção de ensino de língua que se aprende com uma finalidade de uso em um contexto específico, em detrimento da multimodalidade que tem sido amplamente discutida por pesquisadores como Rojo (2012; 2013), especialmente em relação à aprendizagem de LI associada ao uso de artefatos digitais.

À essa percepção da LI por parte dos sujeitos, relaciono outro aspecto que também chamou-me a atenção, e diz respeito ao fato de os entrevistados terem atribuído aos *games* a aprendizagem de LI de um modo um tanto quanto compartimentado em relação às quatro habilidades, mas com ênfase em especial na leitura e escrita de textos. Conforme apontei no capítulo 3, atribuí essa aproximação da leitura e a escrita às suas vivências com *games*, em um momento no qual havia uma demanda mais contundente por essas duas habilidades. A riqueza multissemiótica dos *games* – ou seja, “sua multiplicidade nos modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20) - não foi citada como um fator propiciador de aprendizagem de LI, a ponto de todos terem declarado que entender as instruções somente pelo contexto não os permitiu avançarem no jogo. Ou seja, apesar de os *games* serem permeados por recursos multimodais, ricos em imagens e sons, as declarações dos sujeitos entrevistados deixam transparecer que tais recursos não foram percebidos por eles como elementos facilitadores de compreensão de LI.

Por outro lado, a característica motivacional dos *games* surgiu em todas as falas dos sujeitos entrevistados, visto que nenhum dos sujeitos entrevistados desistiu de jogar em função da barreira linguística. Entretanto, o momento em que se joga não se configurou em um contexto no qual se pode ‘parar’ para entender o que se fala, se ouve ou se escreve em LI e, muito menos, para perguntar a outros *gamers* o que queriam dizer. Conforme as declarações do sujeito da entrevista nº 8, o contexto dos *games* é um ambiente muito competitivo, pois ninguém está ali para perder. São ambientes nos quais há uma tensão constante e, uma vez que se joga em grupo, uma ação errada pode afetar

o resultado de toda a equipe. A cooperação e a colaboração que parece haver durante um *game* são, na verdade, frutos da competição que existe entre os *gamers* participantes. Há, inclusive, uma forma de segregação do *gamer* que não contribui efetivamente para o bom desempenho da equipe com a qual joga e entender adequadamente uma mensagem via *chat room* (digitada) ou via ferramenta de voz (como o *TeamSpeak*) durante o jogo é primordial para o bom desempenho da equipe, especialmente em *games* do tipo RPG ou MMORPG. Portanto, ter conhecimento de LI nesse contexto é fator determinante para a participação efetiva do *gamer*. Por outro lado, quando se trata do contexto extrajogo, a questão da colaboração e da cooperação, inclusive a linguística, surge como mais amistosa – vide as declarações do sujeito da entrevista nº 1 quando mencionou a sua participação em um *site* de tradução de *games* e de HQ. Segundo esse sujeito, quando os membros do *site* fazem traduções e a administradora disponibiliza o material traduzido para que todos contribuam com sugestões a respeito da LI, há uma troca de informações no que diz respeito às construções linguísticas, inclusive com referências de outras fontes (como livros e dicionários). Essas referências externas corroboram ou não certas correções nas traduções feitas pelos participantes do *site*.

Perceber essas diferenças que encontrei nas falas dos sujeitos entrevistados (entre ambientes colaborativos e competitivos) levou-me a pensar na ideia dos espaços de afinidade proposta por Gee (2013). Quando este autor opta por tal termo em substituição ao de ‘comunidade de prática’ de Lave e Wenger (1991) é justamente por verificar nos grupos que se formam no contexto *on line* a presença de características tanto de pertencimento quanto de competição. Neste último, a comunicação pode ser agressiva, ao passo que na primeira, há um tom mais cordial. E, nesse sentido, estar conectado a um espaço de afinidade mais cooperativo e amigável pode fazer com que haja uma aprendizagem profunda, tal como observa Gee (2013) e que pude verificar com o sujeito da entrevista nº 1 em relação à sua participação no *site* de tradução.

Por outro lado, uma vez que há conhecimento linguístico, os sujeitos entrevistados apontaram os *games* como uma forma de manter a proficiência linguística, pois se trata de uso real de LI em um contexto autêntico. Ao declararem que fazem uso dos *games* com essa finalidade (além do entretenimento), entendo esse uso dos *games* também como uma forma de

aprendizagem de LI, mesmo esses sujeitos já serem ou já terem atuado como profissionais de Letras, o que indica certo nível de conhecimento de língua que lhes permite a atuação na área da docência ou da tradução. E, nesse caso, são os canais de interação disponíveis no contexto dos *games*, assim como sua participação em situações extrajogo (como em fóruns de discussão ou *sítes* que desenvolvem *games*) os elementos que propiciam a aprendizagem que os sujeitos da pesquisa entendem como manutenção da proficiência linguística.

Seja em ambiente colaborativo ou não, pessoas se reúnem em um espaço de afinidade não pela oportunidade de contato com outras pessoas em si, mas porque são espaços nos quais há objetivos ou esforços em comum. Não é à toa que Gee (2013, p. 90) identifica tais espaços como sendo

uma forma de afiliação social na atualidade, lugares onde a aprendizagem ocorre. São formatos com os quais os jovens estão particularmente familiarizados. Esses jovens estão em posição de comparar e contrastar como a aprendizagem ocorre em tais espaços [...]<sup>148</sup>

Transitar por esses espaços exige o conhecimento do domínio semiótico inerente a eles, domínio esse cuja característica é essencialmente multimodal, conforme apresentei no capítulo 2 e no início destas considerações finais, ao citar minha experiência com o WOW. Mas a presença LI nesse domínio multimodal exigiu dos sujeitos entrevistados o conhecimento do domínio semiótico específico da LI em si e, mesmo já tendo certa familiaridade com o dos *games*, isso não foi o suficiente para que dessem conta de continuar a jogar, pois todos declararam que somente o contexto dos *games* com seus recursos audiovisuais não os permitiu compreender as instruções em LI apresentadas nos *games*.

A aprendizagem do domínio semiótico de LI surgiu a partir do contexto extrajogo, com o uso de dicionários, ajuda de amigos e parentes e das escolas de inglês. Nesse sentido, não se pode afirmar que é quando jogam que esses sujeitos aprenderam inglês, mas sim no seu entorno, em situações relacionadas aos *games*, especialmente naquele momento inicial crítico quando a falta de

---

<sup>148</sup> No original: [...] an important form of affiliation today, places where effective learning occurs. They are a form with which young people today are particularly familiar. These young people are in a position to compare and contrast how learning works in such spaces [...].”

conhecimento linguístico ainda era um impeditivo para jogar. Uma vez que começaram a dar conta do domínio semiótico da LI, este novo conhecimento foi incorporado ao domínio semiótico dos *games* e, com isso, o envolvimento nas práticas sociais demandadas durante o ato de jogar fortaleceu-se e expandiu-se em outras no mundo *gamer*.

Observei nesse panorama que encontrei nas entrevistas uma característica dos espaços de afinidade que Gee (2013) cita em suas pesquisas sobre *games*. Para Gee (2013, p. 112) esses espaços propiciam e encorajam tanto o conhecimento individual quanto distribuído, sendo este último um

conhecimento coletivo acessível [...] e inclui o conhecimento das pessoas estocado em material no site (ou links para outros sites) ou por meio de outros artefatos mediadores [...] aos quais as pessoas podem se conectar ou “interligar” seu próprio conhecimento individual<sup>149</sup>.

Ao se conectarem a espaços de afinidade com domínios semióticos distintos (*games* e LI), os sujeitos que entrevistei estavam em busca de “conhecimento válido e especializado aos olhos daqueles que são responsáveis por aquele espaço” <sup>150</sup> (GEE, 2013, p. 113). A partir do momento no qual o domínio semiótico do espaço referente à LI passou a ser conhecido pelos sujeitos, esse novo conhecimento foi agregado ao domínio semiótico dos *games*. Com isso, formou-se um domínio semiótico mais abrangente em espaços de afinidade no qual houve tanto o encorajamento de seu conhecimento explícito (fosse sobre LI ou sobre os *games*), quanto a valorização de seu conhecimento tácito, adquirido por suas vivências nesses espaços (GEE, 2013). E a forma como esses sujeitos deram conta de solucionar os problemas nos espaços de afinidade ou na colaboração com seus pares permitiu-lhes tornarem-se conexões importantes em suas redes pessoais de aprendizagem, ainda que

---

<sup>149</sup> No original: [...] collective knowledge accessible [...], and includes knowledge possessed by people, stored in material on the site (or links to other sites), or in mediating devices [...] to which people can connect or “network” their own individual knowledge.

<sup>150</sup> No original: [...] worthwhile knowledge and expertise in the eyes of those responsible for the space.



tenham optado caminhos de aprendizagem diferenciados, exatamente aos moldes do proposto por Gee (2013).

Essas questões que aponto sobre os estudos dos espaços de afinidade com relação ao domínio semiótico, conhecimento distribuído e formação de redes reforçam a ideia de ser pertinente tratarmos da aprendizagem de LI sob a ótica do conectivismo de Siemens (2003; 2004; 2005; 2006; 2008), aliado ao conhecimento conectivo de Downes (2012). Tanto naquele momento crítico, do início da aprendizagem de LI quanto no uso dos *games* como propiciadores de manutenção de proficiência linguística, as conexões estabelecidas pelos sujeitos entrevistados foram fortalecidas<sup>151</sup> pois havia:

1. A motivação (para jogar);
2. Envolvimento de emoções (pela sensação de ultrapassar as fases no jogo e por compartilharem informações em práticas sociais extrajogo nos quais havia o encontro de outros pontos de vista);
3. Exposição (a ponto de ser tornarem moderadores de fóruns de discussão ou serem solicitados a contribuir com informações linguísticas ou sobre o próprio *design* do *game*);
4. Reconhecimento de padronização e uso da lógica – que para Siemens (2005) são os elementos mais significativos da aprendizagem – quando puderam relacionar seu conhecimento linguístico às práticas sociais nos *games* e reconhecer e avaliar os padrões ali existentes;
5. A experiência oriunda da participação dos sujeitos que os tornam conexões relevantes em função de seu campo de atuação em suas redes.

Ao pontuar essas características, Siemens (2005) fornece a base que sustenta a teoria conectivista. Já em relação ao conhecimento conectivo de Downes (2012), os espaços de afinidade são locais onde há diversidade de pontos de vista, cuja abertura permite aos sujeitos transitar e participar livremente das atividades envolvidas (seja na busca por informações de LI ou por estratégias e soluções de problemas durante um *game*). Os sujeitos entrevistados demonstraram ter autonomia ao contribuírem com seu

---

<sup>151</sup> Quando me refiro aqui ao 'fortalecimento' de conexões em uma rede, deve-se ter em mente que não se trata de 'laços fortes' ou de proximidade. Uma rede para ser eficaz deve ter 'laços fracos', pois são eles que permitem o fluxo de informações e a entrada de outros pontos de vista em uma rede. Essas são questões de fundamental importância para a formação de uma rede de aprendizagem eficaz e foram discutidas no capítulo 2.

conhecimento, valores e decisões nesses espaços (durante a troca de informações de informações sobre língua e/ou sobre o jogo, na participação em fóruns ou em suas contribuições nos *mods*) e na interação com outros participantes que lhes permitiu a formação de um novo conhecimento (fosse sobre a LI ou sobre os *games*).

A partir da análise das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, cheguei à conclusão de que o conectivismo pode ser uma opção para compreendermos como se dá a aprendizagem de LI mediada pelos *games*. Mas ao perceber que o contexto dos *games* em si não foi aquele que de fato formou o conhecimento linguístico inicial desses sujeitos, devo ressaltar que nas asserções 1 e 3 que estabeleci no início da minha pesquisa e que retomei no início destas considerações finais, há de ser levado em consideração duas situações para que se afirme que é possível aprender LI por meio dos *games*:

- a. Os sujeitos não se veem aprendendo inglês **no contexto dos *games* em si**, mas em situações relacionadas aos **contextos extrajogo**. Incluem-se aí tanto o contato com pessoas mais proficientes, quanto o espaço escolar. A aprendizagem de LI só se tornou manifesta no contexto dos *games*, na medida em que os sujeitos usavam os *games* como espaço para a interação em contextos reais de uso de LI.
- b. O conhecimento de LI é essencial para o momento em que se joga, uma vez que há um forte traço de competição entre *gamers*. Nesse sentido, o contexto dos *games* não se configura como um ambiente colaborativo e cooperativo como eu havia pensado. Por outro lado, é no contexto extrajogo que surgem momentos mais amigáveis e, nesse sentido, pode ocorrer uma aprendizagem efetiva, inclusive de LI.

Devo confessar que, ao pontuar tais constatações, houve certo ‘desapontamento’ de minha parte por não verificar nas entrevistas aquilo que eu procurava encontrar, algo como uma solução ‘mágica’ para se aprender uma língua a partir de algo tão prazeroso quanto é o *game*. Como apontei no capítulo 1, percebi o interesse e o engajamento de meus alunos quando o assunto era um *game* novo e desejava despertar neles a mesma motivação pela LI. Também acreditava que as TIC seriam amplamente utilizadas pelos sujeitos entrevistados e que isso iria contribuir para a formação de seu conhecimento linguístico. Por

outro lado, essas minhas ‘frustrações’ mostraram os caminhos desconhecidos e surpreendentes que uma pesquisa de cunho científico pode tomar. Isso, sem sombra de dúvida, foi o meu maior aprendizado.

Esta pesquisa também me proporcionou a leitura de trabalhos de outros pesquisadores que, assim como eu, percebem os *games* como mídias que são um fenômeno cultural, mas que, no âmbito educacional, sofrem o preconceito formado pelo senso comum de quem nunca jogou ou por veículos de comunicação sensacionalistas que atribuem aos *games* a formação de sujeitos alienados e de incitação à violência. Isso demonstra o quanto se faz necessário o aprofundamento de pesquisas sobre essa mídia.

Considerar os *games* como uma forma de aprender LI não exclui a aprendizagem oriunda do espaço escolar. Conforme apontei anteriormente, e pelas declarações dos sujeitos desta pesquisa, elas podem ser complementares. Mas “humanos não aprendem coisa alguma com profundidade sem paixão e persistência<sup>152</sup>”, para usar as palavras de Gee (2013, p.118). E não seriam a ‘paixão’ e a ‘persistência’ os elementos essenciais na vida de quem joga?

---

<sup>152</sup> No original: “Humans do not learn anything in depth without passion and persistence.”

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Frank Coelho; NUNES, Helena de Fátima; TUSNODA, Denise Fukumi. **Redes de conhecimento sob a ótica das redes complexas**. Disponível em: < [http://www.dgz.org.br/fev13/Art\\_03.htm](http://www.dgz.org.br/fev13/Art_03.htm) > Acesso em 04 ago. 2014.

ALVAREZ, M. (2009). **ComScore**: Game sites growing 10-times faster than Internet. 2009. Disponível em: <<http://www.atelier.net/en/trends/articles/comscore-game-sites-growing-10-times-faster-internet>> Acesso em 27 jun. 2015.

ALVES, L. R. G. **Game over**: jogos eletrônicos e violência. 2004. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <[http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn\\_artigo/685ef5af57.pdf](http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn_artigo/685ef5af57.pdf)> Acesso em 29 set. 2013.

ALVES, L. R. G. *Games: desenvolvimento e pesquisa no Brasil*. In: NASCIMENTO, A.; HETKOWSKI, T. (orgs). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.

ALVES, L. R. G. Aprendizagem mediada pelos jogos digitais: delineando design investigativo. In: SOUZA, Claudio Reynaldo; SAMPAIO, Renelson Ribeiro (orgs). **Educação, Tecnologia & Inovação**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 187-208. Disponível em: <[https://www.academia.edu/13733916/Mediated\\_by\\_digital\\_learning\\_games\\_outlining\\_the\\_investigative\\_design](https://www.academia.edu/13733916/Mediated_by_digital_learning_games_outlining_the_investigative_design)> Acesso em 25 jul. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

ANTONELLO, C. S. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: **Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD**, 28, 2004, Curitiba.

ARRUDA, E. P. **Aprendizagens e Jogos Digitais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

AULETE ON LINE. **Avatar**. 2015a. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/avatar>> Acesso em 26 jul. 2015.

AULETE ON LINE. **Gadget**. 2015b. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/hipertexto>> Acesso em 04 jan. 2015.

AULETE ON LINE. **Hipertexto**. 2015c. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/gadget>> Acesso em 27 jun. 2015.

AULETE ON LINE. **Proficiente**. 2015d. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/proficiente>> Acesso em 18 out. 2015.

AULETE ON LINE. **Psitacismo** 2015e. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/psitacismo>> Acesso em 27 jun. 2015.

BARAN, P. **On Distributed Communication Networks**. 1964. Disponível em: <[http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_memoranda/2006/RM3420.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_memoranda/2006/RM3420.pdf)> Acesso em 18 jan. 2015.

BARABÁSI, A.-L. **Linked: a nova ciência dos networks**. São Paulo: Leopardo, 2009.

BATTLE.NET. **O que é World of Warcraft**. Disponível em: <<http://us.battle.net/wow/pt/game/guide/>> Acesso em 02 ago. 2015.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BELL, F. **Network theories for technology-enabled learning and social change: Connectivism and Actor Network theory**. 2010. Disponível em: <<http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Bell.pdf>> Acesso em 24 out. 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Parábola Editorial, 2008., 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo nacional de desenvolvimento da educação (FNDE) e secretaria de educação básica (SEB). **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014**. 2011 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>> Acesso em: 29 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.  
Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)> Acesso em 2 nov. 2014.

BROCKMAN, J. **The next fifty years: science in the first half of the twenty-first century**. New York: Vintage, 2002.

CHIK, A. Digital gaming and language learning: Autonomy and community. **Language Learning & Technology**, Honolulu, HI, v.18, n. 2, p. 85–100, jun. 2014. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/issues/june2014/chik.pdf>> Acesso em 20 set. 2015.

CHOMSKY, N. **Aspects of theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1972.

CORNILLIE et al. **Digital games for language learning**: challenges and opportunities. ReCALL special issue, v. 24-3. 2012. p. 243-256.

COSTA, G. C. **Multiletramento Visual na Web**. Disponível em: <<http://www.giseldacosta.com.br/public/6147108-Multiletramento-Visual-na-WEB-UFPE.pdf>> Acesso em 1 set. 2008.

COSTA, R. **Quais são os gêneros de jogos de vídeo games?** 2013. Disponível em < <http://designzeroum.com.br/quais-sao-os-gereros-de-jogos-de-video-game/>> Acesso em 25 jul. 2015.

COSTA, R. **Review - Level Up**: um guia para design de grandes jogos. 2014. Disponível em < <http://chocoladesign.com/review-level-um-guia-para-o-design-de-grandes-jogos>> Acesso em 25 jul. 2015.

COCHRANE, G. **Using Vygotsky to understand connectivism**: proximity and duration. 2012. Disponível em: < <http://apointofcontact.net/2012/08/08/using-vygotsky-to-understand-connectivism-proximity-and-duration/>> Acesso em 30 ago. 2014.

DAVIS, B.; SUMARA, D. **Complexity and education**: enquiries into learning, teaching, and research. New York: Routledge, 2008.

DOWNES, S. **E-learning 2.0**. 2005. Disponível em: < <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>> Acesso em 02 ago. 2014.

DOWNES, S. An introduction to Connective Knowledge. In: **Connectivism and Connective Knowledge**: Essays on meaning and learning networks. 2012. Disponível em: < <http://www.downes.ca/me/mybooks.htm>> Acesso em 09 ago. 2014.

ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J. **Behaviorism, cognitivism, constructivism**: Comparing critical features from an instructional design perspective. 1993. Disponível em: <<http://rirvan.wikispaces.com/file/view/Ertmer+%26+Newby+1993.pdf>> Acesso em 17 dez. 2013.

FACEBOOK. **Games and literacies** Disponível em: < <https://www.facebook.com/groups/gamesandliteracies/> > Acesso em 23 dez. 2015.

FONSECA, W. **O que é MMORPG?** 2008. Disponível em: < <http://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/835-o-que-e-mmorpg-.htm>> Acesso em 19 dez. 2015.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning**: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave MacMillan, 2003.

GEE, J. P. **Learning and Games**. 2008. Disponível em: <<http://docslide.us/download/link/gee-learning>> Acesso em 04 jan. 2016.

GEE, J. P. **Good video games + good learning: collected essays on video games, learning and literacy**. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Peter Lang Publishing, 2013.

Gonzalez, C. **The role of blended learning in the world of technology**. 2004. Disponível em: <<http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>> Acesso em 19 mar. 2016.

GRANOVETTER, M. **The strength of weak ties**. 1973. Disponível em: <<http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>> Acesso em 18 jan. 2015.

GREENFIELD, P. **Mind and Media: the effect of television, video games and computers**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

GUEDES, L. K. **O Uso de Games como Input para a Aprendizagem de Línguas**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS. 2014.

G1. **Em 10 anos, “World of Warcraft” registra 100 milhões de jogadores**. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2014/01/em-10-anos-world-warcraft-registra-100-milhoes-de-jogadores.html>> Acesso em 02 ago. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

HYMES, On Communicative Competence. In: PRICE, J.; HOLMES, J. (eds) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 264-293.

INEP. **O que é o Thesaurus**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/o-que-e-o-thesaurus>>. Acesso em 19 dez. 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

KERR, B. **A Challenge to Connectivism**. [2 a 9 de fevereiro, 2007]. Manitoba: Universidade de Manitoba. Transcrição da comunicação apresentada na *Online Connectivism Conference*. Disponível em: <[http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr\\_Presentation](http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation)> Acesso em 10 dez. 2013.

KOALITION, THE. **Gamer Archetypes: The Hardcore Gamer – The True Meaning of Hardcore**. 2013. Disponível em: <<http://thekoalition.com/2013/gamer-archetypes-the-hardcore-gamer-the-true-meaning-of-hardcore>> Acesso em 12 abr. 2015.

KOP, R.; HILL, A. **Connectivism**: Learning theory of the future or vestige of the past? 2008. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>> Acesso em 24 out. 2015.

KOWERT, R. **The gamer identity crisis**. 2014. Disponível em: <<http://www.firstpersonsolar.com/the-gamer-identity-crisis/>> Acesso em 12 abr. 2015.

KOWERT, R.; GRIFFITHS, M. D.; OLDMEADOW, J.A. **Geek or Chic? Emerging Stereotypes of Online Gamers**. 2012. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/258127460\\_Geek\\_or\\_Chic\\_Emerging\\_Stereotypes\\_of\\_Online\\_Gamers](http://www.researchgate.net/publication/258127460_Geek_or_Chic_Emerging_Stereotypes_of_Online_Gamers)> Acesso em 12 abr. 2015.

KOWERT, R.; OLDMEADOW, J. **The Stereotype of Online Gamers: New Characterization or Recycled Prototype?** 2012. Disponível em: <<http://www.digra.org/digital-library/publications/the-stereotype-of-online-gamers-new-characterization-or-recycled-prototype/>> Acesso em 12 abr. 2015.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New Jersey: Prentice-Hall International, 1988.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1991.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: everyday practices and social learning. Berkshire, England: OUP; Mc Graw Hill. 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LENNON, P. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. **Language Learning**. Michigan, v. 40, n. 3, set. 1990. p. 387-417 Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x/abstract>> Acesso em 18 out. 2015.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.



LIGHTBOW, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Revised Edition. Oxford: OUP, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação: Interação na internet: novas formas de usar a linguagem. In: ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES, BERNARDETE BIASI (org.) **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 9-12.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. **Informal and Incidental Learning in the Workplace**. London and New York: Routledge, 1990.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MATTAR, J. **Digital Game-Based Learning**. 2009. Disponível em: <<http://blog.joaomattar.com/2009/01/24/digital-game-based-learning/>> Acesso em 29 set. 2013.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012 (Série Educação e Tecnologia).

MATTAR, J. **Aprendizagem em ambientes virtuais**: teorias, conectivismo e MOOCS. São Paulo: TECCOGS-PUC/SP, n° 7, jan.-jun., 2013, p. 21-40. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao\\_7/2-aprendizagem-em-ambientes-virtuais-joao-mattar.pdf](http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem-em-ambientes-virtuais-joao-mattar.pdf)> Acesso em 16 dez. 2013.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática: São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MEIRA, L. Tecnologia na educação. In: **Série de Diálogos O Futuro se Aprende**. 3ª ed. São Paulo, 2012. Conferência. Disponível em: <<http://porvir.org/blog/tecnologias-na-educacao-e-tema-da-terceira-edicao-da-serie-de-dialogos/20120911>> Acesso em 29 set. 2013.

MEYER, C.; DAVIS, S. **It's alive**. New York: Crown Business, 2003.

MITRA, S. **Hole in the wall**: lightning the spark of learning. Disponível em: <<http://www.hole-in-the-wall.com/>> Acesso em 20 dez. 2015.

MORIMOTO, C. E. **2D X 3D, entendendo as diferenças**. 2002. Disponível em: <<http://www.hardware.com.br/livros/hardware-manual/entendendo-diferencas.html>> Acesso em 19 dez. 2015.

MOTA, J. **Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0**: Aprender na Rede. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do E-learning). Versão Online, Universidade Aberta. Portugal. 2009. Disponível em: <[http://orfeu.org/weblearning20/4\\_2\\_conectivismo](http://orfeu.org/weblearning20/4_2_conectivismo)> Acesso em 27 jul. 2014.

NAIMAN, N., FRÖHLICH, M.; TODESCO, A. **The good second language learner**. TESL Talk, 1975.

NERD MALDITO. **O que é preciso para ser um gamer?** 2012. Disponível em: <<http://www.nerdmaldito.com/2012/12/o-que-e-preciso-para-ser-um-gamer.html>> Acesso em 18 abr. 2015.

OLHAR DIGITAL. **World of Warcraft reúne 100 milhões de jogadores em 10 anos**. 2014. Disponível em: < <http://olhardigital.uol.com.br/noticia/world-of-warcraft-reune-100-milhoes-de-jogadores-em-10-anos/40017>> Acesso em 19 dez. 2015.

OSBORN, A. **Identity Crisis: what makes someone a gamer**. 2013. Disponível em: <<http://www.gamerevolution.com/features/identity-crisis-what-makes-someone-a-gamer>> Acesso em: 18 abr. 2015.

OXFORD, R.L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PASSOS, L. P. **Roteiro para games: criação de narrativas para videogames**. Disponível em: <[http://producaodejogos.com/wp-content/uploads/2015/07/Roteiro\\_Games\\_Aula\\_13.pdf](http://producaodejogos.com/wp-content/uploads/2015/07/Roteiro_Games_Aula_13.pdf)> Acesso em 19 dez. 2105.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. Disinvesting and (re)constituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal**. Michigan, v. 2, n. 3, p. 137-136, 2005.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Disinvesting and reconstituting languages**. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd. 2006.

PETERSON, M. **Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning**. 2010. Disponível em: <<http://edergbl.pbworks.com/w/file/fetch/47922312/Massively%20multiplayer%20online%20role-playing%20games%20as%20arenas%20for%20second%20language%20learning.pdf>> Acesso em 02 ago. 2015.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. Bradford: MCB University Press, v. 9, nº 5, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em 16 dez. 2013.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Trad. Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac, 2012.

PRESCOTT, J.; BOGG, J. **Gender divide and the computer game industry**. Hershey, PA: IGI Global, 2013.

REAGAN, T. Objectification, positivism and language studies. **Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal**. Michigan, v. 1, n. 1, p. 41-60, 2004.

RHEINGOLD, H. **A Comunidade Virtual**. Lisboa: Gradiva, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROGERS, S. **Level Up - Um Guia Para o Design de Grandes Jogos**. São Paulo: Blucher, 2013.

ROJO, R.(org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.(org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola, 2013.

SALES, M. **RPG (Role-Playing Game)**. 2011. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/curiosidades/rpg.htm> > Acesso em 26 jul. 2015.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 1ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTANA, A. L. **Nerds**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociologia/nerds/>> Acesso em 16 ago. 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, UNICAMP Campinas, v. 36, jul/dez. 2000. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2500>> Acesso em 18 out. 2015.

SCHUNK, D. H. **Learning theories: An educational perspective**. New York: Macmillan, 1991.

SEBRAE. **Brasil tem o maior mercado de games do mundo**. 2013. Disponível em: <<http://www.sebrae2014.com.br/Sebrae2014/Alertas/Brasil-tem-o-maior-mercado-de-games-no-mundo-em-2012#.VKloAivF8pk>> Acesso em 04 jan. 2015.

SEBRAE. **Boletim Grandes Players e Pequenos Negócios de Games: O Mercado de Games pelo Mundo**. 2014. Disponível em: <[http://sebrae2014.sebrae.com.br/Sebrae/Sebrae%202014/Boletins/2014\\_06\\_06\\_BO\\_Economia\\_Criativa\\_Grandes\\_players\\_pequenos\\_neg%C3%B3cios\\_de\\_games.pdf](http://sebrae2014.sebrae.com.br/Sebrae/Sebrae%202014/Boletins/2014_06_06_BO_Economia_Criativa_Grandes_players_pequenos_neg%C3%B3cios_de_games.pdf)> Acesso em 27 jun. 2015.

SENA, A. E. L. L.; LIMA, D. C. O uso da autonomia na aprendizagem de LI por meio de jogos eletrônicos. In: **III Congresso Internacional da Abrapui: Language and Literature in the Age of Technology**. UFSC: Florianópolis, 2012. Disponível em:

<<http://www.abrapui.org/anais/ComunicacoesIndividuaisLingua/7.pdf>> Acesso em 27 out. 2014.

SIEMENS, G. **Learning ecology, communities, and networks extending the classroom.** 2003. Disponível em: <[http://www.elearnspace.org/Articles/learning\\_communities.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm)> Acesso em 02 ago. 2014.

SIEMENS, G. **Connectivism: a learning theory for the digital age.** 2004. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>> Acesso em 29 set. 2013.

SIEMENS, G. **Connectivism: learning as network-creation.** 2005. Disponível em: < <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>> Acesso em 18 jan. 2015.

SIEMENS, G. **Knowing Knowledge.** 2006. Disponível em: < [http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge\\_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf)> Acesso em 09 ago. 2014.

SIEMENS, G. **What is the unique idea in Connectivism?** 2008. Disponível em: < <http://www.connectivism.ca/?p=116>> Acesso em 09 ago. 2014.

SIGLAS E ABREVIATURAS. **NPC.** Disponível em: < <http://www.siglaseabreviaturas.com/npc/>> Acesso em 09 ago. 2015.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4ª ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, E. M. O. **Como aprende o nativo digital: reflexões sob a ótica do conectivismo.** 2014. Disponível em: < <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/545>> Acesso em 04 jul. 2015.

SILVA, E. M. O. Por uma gramática do audiovisual: como os *games* podem ajudar? 2014. In: **X Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**, 2014. Salvador: UNEB. Anais... Disponível em: < [http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/GAMES\\_GRAM%C3%81TICA%20DO%20AUDIOVISUAL\\_CORRE%C3%87%C3%83O\\_FIM.pdf](http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/GAMES_GRAM%C3%81TICA%20DO%20AUDIOVISUAL_CORRE%C3%87%C3%83O_FIM.pdf)> Acesso em 04 jul. 2015

SILVA, E. M. O. Conectivismo e Socioconstrutivismo: o que as ideias de Siemens e Vygotsky podem ter (ou não) em comum? In: **XI Encontro de Iniciação Científica, IX Fórum de Iniciação Científica e I PIBID - Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica**, 2014. Curitiba: UNINTER. Anais... p. 26-29 Disponível em: < <http://www.grupouninter.com.br/enfoc/arquivos/ANAIS-18-11-2014.pdf>> Acesso em 04 jul. 2015.

SILVA, R. L. da. **Video Games as Opportunity for Informal English Language Learning: Theoretical Considerations.** 2014. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/21465/15692>> Acesso em 27 jun. 2015.

SILVA, R. M. **Gobelins.** Disponível em: <<http://www.raulmendesilva.pro.br/projetobrasil/pag019.shtml>> Acesso em 16 dez. 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOARES, W. C. da. **A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG.** 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

TECHTUDO. **Faça download de Teamspeak e melhore o desempenho da equipe nos jogos.** 2014. Disponível em: < <http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/teamspeak.html>> Acesso em 19 dez. 2015.

TECMUNDO. **O que são guilda e clã?** Disponível em: < <http://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/1747-o-que-sao-guilda-e-cla-.htm> > Acesso em 09 ago. 2015.

UOL JOGOS. **Jogo Candy Crush.** Disponível em: < [http://jogosonline.uol.com.br/candy-crush\\_5887.html#rmcl](http://jogosonline.uol.com.br/candy-crush_5887.html#rmcl)> Acesso em 12 abri. 2015.

VALENTE, A.; DAMSKI, J. C. **Internet: guia do usuário brasileiro.** São Paulo: Markon Books, 1995.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias.** São Paulo: Novatec Editora, 2007.

VASINDA, S.; MCLEOD, J.; MORRISON, J. **1+1=3: Combining language experience approach with Web 2.0 tools.** LEA SIG (of the International Reading Association) newsletter, 381(1), p. 6-10. 2007. Disponível em: < <http://juliemcleod.org/portfolio/pdfs/1+1=3.pdf>> Acesso em 29 jun. 2014.

VERHAGEN, P. **Connectivism: A new learning theory?** 2006. Disponível em: <<http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>> Acesso em 12 nov. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity.** 18<sup>th</sup> ed. New York: Cambridge University Press, 2008.

WIKIA. **Boss**. Disponível em: < <http://wowwiki.wikia.com/wiki/Boss> > Acesso em 06 set. 2015.

WIKIHOW. **How to Join a Guild in World of Warcraft**. Disponível em: <<http://www.wikihow.com/Join-a-Guild-in-World-of-Warcraft> > Acesso em 04 jul. 2015.

WIKIPEDIA. **Gamer**. 2015a. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gamer> > Acesso em 27 jun. 2015.

WIKIPEDIA. **Livemocha**. 2015b. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Livemocha> > Acesso em 27 jun. 2015b.

WIKIPEDIA. **Role-Playing Game**. 2015c. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Role-playing\\_game](https://pt.wikipedia.org/wiki/Role-playing_game) > Acesso em 26 jul. 2015 .

WOHLGEMUTH, J. **Vídeo Educativo: Uma Pedagogia Audiovisual**. Brasília: Senac, 2005.

YOUTUBE. **WoW Freakz 4.3.4 Quest exploit bug npc**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UO2nGGMjHgM>> Acesso em 08 nov. 2015

**ANEXOS****ANEXO 01 - TEXTO ORIGINAL DE OXFORD (1990, p. 9)****Table 1.1 FEATURES OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES**

Language learning strategies:
1. Contribute to the main goal, communicative competence.
2. Allow learners to become more self-directed.
3. Expand the role of teachers.
4. Are problem-oriented.
5. Are specific actions taken by the learner.
6. Involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
7. Support learning both directly and indirectly.
8. Are not always observable.
9. Are often conscious.
10. Can be taught.
11. Are flexible.
12. Are influenced by a variety of factors.

Source: Original.

**ANEXO 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Modelo 1**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulada “Os *games* e a aprendizagem de LIsob a ótica do conectivismo” desenvolvida pela Profª Esp. EDNA MARTA OLIVEIRA DA SILVA. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profª Drª Clarissa Menezes Jordão, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário via telefone nº (41) 9943-0042 ou e-mail [clarissamjordao@gmail.com](mailto:clarissamjordao@gmail.com). Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é verificar até que ponto os jogos eletrônicos comerciais podem ajudar na aprendizagem de língua inglesa. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de um questionário e de uma entrevista semiestruturada ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou sua orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_



**ANEXO 03 - QUESTIONÁRIO****A. DADOS DO CURSO**

Qual o seu curso na licenciatura?

( ) Letras Português-Inglês

( ) Letras Inglês

E o ano de ingresso na UFPR/PUC? \_\_\_\_\_

**B. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS**

1. Idade: ( ) 15 a 19 ( ) 20 a 24 ( ) 25 a 29 ( ) 30 a 34 ( ) 35 a 39  
( ) 40 a 44 ( ) 45 a 49 ( ) Acima de 50 anos

2. Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

3. Escolaridade do pai:

( ) Ensino Fundamental Incompleto ( ) Ensino Fundamental Completo

( ) Ensino Médio Incompleto ( ) Ensino Médio Completo

( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Ensino Superior Completo

( ) Pós-graduação

Outro: \_\_\_\_\_

4. Escolaridade da mãe:

( ) Ensino Fundamental Incompleto ( ) Ensino Fundamental Completo

( ) Ensino Médio Incompleto ( ) Ensino Médio Completo

( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Ensino Superior Completo

( ) Pós-graduação

Outro: \_\_\_\_\_

5. Ocupação do pai:

( ) Autônomo ( ) Profissional Liberal ( ) Funcionário Público

( ) Empregador ( ) Funcionário de Empresa Privada ( ) Aposentado

( ) Desempregado

Outro: \_\_\_\_\_

6. Ocupação da mãe:

( ) Autônoma ( ) Profissional Liberal ( ) Funcionária Público

( ) Empregadora ( ) Funcionária de Empresa Privada ( ) Aposentada

( ) Desempregada ( ) Do lar

Outro: \_\_\_\_\_

7. Durante a Infância, você falava algum outro idioma que não fosse o português (idioma de herança)? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual era e até quando você o manteve?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Você já trabalha como professor(a)?

- ☐ Sim, de português      ☐ Sim, de inglês      ☐ Sim, de português e inglês  
☐ Não, mas pretendo      ☐ Não pretendo dar aulas

9. Você tinha algum conhecimento prévio do idioma em estudo?      ☐ Sim      ☐ Não

Se sim, de que origem?

- ☐ Autodidata      ☐ Família      ☐ Escola      ☐ Amigos      ☐ Igreja  
☐ Curso de Línguas

Outro: \_\_\_\_\_

10. Durante quanto tempo?

- ☐ 1 a 2 anos  
☐ 3 a 4 anos  
☐ 5 a 7 anos  
☐ Mais de 7 anos  
☐ Idioma de herança

11. Você mantém contato com o idioma e a cultura fora do ambiente acadêmico?

- ☐ Sim      ☐ Não

12. Se sim, de que origem? Marque quantas opções forem necessárias.

- ☐ Curso de Línguas      ☐ Internet      ☐ Música      ☐ Grupos de dança  
☐ Grupos de música      ☐ Igreja      ☐ TV      ☐ Livros  
☐ Amigos      ☐ Trabalho      ☐ Família      ☐ Associação

Outro: \_\_\_\_\_

13. Nesse caso, qual o tempo médio desse contato por semana?

- ☐ 1 a 2 horas      ☐ 3 a 4 horas      ☐ 5 a 7 horas      ☐ Mais de 7 horas

## ANEXO 04 - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Com quantos anos você começou a jogar *games*?
2. Com que frequência você joga?
3. Qual foi o seu primeiro game?
4. Que tipo de game você mais joga?
5. Você joga em rede, com pessoas de outros países? Quais? Que idioma você usa?
6. O que você faz quando o game é em inglês?
7. Você precisou recorrer a algum site, livro, amigo, dicionário, etc para resolver problemas com o idioma? E no caso do jogo online? (caso a resposta da questão 4 seja afirmativa)
8. Antes de começar a jogar, você tinha conhecimento de língua inglesa?
9. Você começou a estudar inglês por causa do game? Como? Em escola de idiomas? Intercâmbio?
10. Quando você precisa de ajuda para jogar, o que você faz? Por exemplo, se for necessário resolver um puzzle para vencer uma etapa, você recorre a sites, blogs, fóruns, revistas? Com qual frequência você usa fontes em língua inglesa?
11. Você participa ativamente de algum grupo para discutir sobre os *games* que joga? Esses grupos são em redes sociais? Quais?
12. As coisas que descobre em um *game* (como por exemplo, a solução para um puzzle, um caminho para atingir um objetivo complexo), você compartilha com outros gamers? De que forma? Fórum, blog? Em conversas informais? Em caso de resposta negativa, por que não?
13. Você costuma compartilhar informações sobre *games* (não soluções de problemas), como por exemplo, novos lançamentos, comentários sobre um game novo?
14. Você estudou inglês em um contexto de educação formal? Em centro de línguas ou programa de intercâmbio? Em caso afirmativo, por que você para uma escola de línguas ou intercâmbio?
15. Você fez amizades on line por causa dos *games*? São brasileiras ou de outros países? Como você se comunica com elas? Você usa o inglês no caso de outras nacionalidades?
16. Você consegue se comunicar com outra pessoa em inglês, fora do contexto dos *games*? Que contextos?
17. Você, como discente de Letras, acredita que será possível incluir em sua prática profissional como docente, um game para aprendizagem de língua inglesa? Em caso afirmativo, qual game? Em caso negativo, por que não incluiria?
18. Você saberia como utilizar o seu game favorito em uma aula de língua inglesa?
19. Pensando como um formando em Letras e conhecendo as teorias de aprendizagem tradicionais (behaviorismo, cognitivismo, construtivismo,

sócio construtivismo), você saberia dizer qual dessas teorias daria conta de incluir um vídeo game como instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa? Em caso negativo, por quê?

## ANEXO 05– TEXTO ORIGINAL DE PETERSON (2010, p. 432)

Table 1. Hypothesized advantages of utilizing MMORPGs in CALL.

Design feature	Hypothesized advantages
Network-based real-time text and voice chat	Access to diverse groups of interlocutors, including native speakers Multiple communication channels provide real-time feedback Exposure to the TL The presence of text and scrolling supports monitoring Extensive opportunities for purposeful TL use and reuse in an authentic and engaging communicative context Practice in the four skills Opportunities to engage in co-construction, negotiation, and the development of communicative competence Learner-centered interaction encourages active participation Enhanced cross-cultural knowledge
Challenging theme and goal-based interaction	Motivation enhanced Enjoyment Situated learning Community formation Development of collaborative social relationships
Personal avatars	Enhanced immersion Opportunities for role-play and risk-taking Reduced inhibition and social context cues